

УДК 378.147:81'276.6:316.7  
DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-19-34

*Вікторія Смелянська*, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ORCID: 0000-0002-3421-7473  
[smelianska.victoria@ndu.edu.ua](mailto:smelianska.victoria@ndu.edu.ua)

*Ірина Халимон*, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ORCID: 0000-0003-4815-751X  
[khalymon.iy@ndu.edu.ua](mailto:khalymon.iy@ndu.edu.ua)

*Ірина Школа*, кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри іноземних мов і методики викладання  
Бердянського державного педагогічного університету  
ORCID: 0000-0002-1455-6371  
Scopus ID: 59232122800  
[ireneshkola@gmail.com](mailto:ireneshkola@gmail.com)

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМ ПЕРЕКЛАДАЧАМ І ВЧИТЕЛЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Ключові слова:** лінгвокраїнознавство; вчитель іноземної мови; перекладач; лінгвокраїнознавча компетентність; освітні програми; професійна підготовка.

*Iryna Khalymon*, PhD in Education, Associate Professor  
of the Department of Applied Linguistics,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
ORCID: 0000-0003-4815-751X  
[khalymon.iy@ndu.edu.ua](mailto:khalymon.iy@ndu.edu.ua)

*Viktoriia Smelianska*, PhD in Education, Associate Professor  
of the Department of Germanic Philology and Foreign Language Teaching Methodology,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
ORCID: 0000-0002-3421-7473  
[smelianska.victoria@ndu.edu.ua](mailto:smelianska.victoria@ndu.edu.ua)

*Iryna Shkola*, PhD in Philology, Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods,  
Berdyansk State Pedagogical University  
ORCID: 0000-0002-1455-6371  
Scopus ID: 59232122800  
[ireneshkola@gmail.com](mailto:ireneshkola@gmail.com)

## PECULIARITIES OF TEACHING LINGUISTIC COUNTRY STUDIES TO FUTURE TRANSLATORS AND FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The study explores the specific features of teaching the *Linguistic Country Studies* course within educational programmes in the specialisations A 4.021 *English Language and Foreign Literature* and B 11.041 *Germanic Languages and Literatures (including Translation)*, which are designed to train future English language teachers and translators, respectively.

Based on a comparative analysis of the linguistic and cultural competence required of translators and foreign language teachers, the study identifies a shared core across both professional profiles. This core includes background knowledge of the culture, history, traditions, and realia of English-speaking countries, along with skills in intercultural communication. However, the key distinction lies in the application of this knowledge: translators require it for in-depth linguistic and cultural text analysis and the accurate rendering of culturally marked elements in translation, whereas teachers focus on its didactic use – explaining cultural phenomena and fostering intercultural tolerance among students.

The study analyses the current teaching practices of *Linguistic and Cultural Studies* for these two professional trajectories through a comparative review of syllabi from Ukrainian higher education institutions (four from teacher training programmes and eight from translation-oriented programmes). The syllabi were examined according to the following criteria: the course's role within the curriculum, volume, formats of instruction, aims and objectives, intended learning outcomes, thematic content, and teaching methods.

The findings indicate that, while the overarching aim of equipping students with comprehensive linguistic and cultural knowledge is consistent across programmes, significant differences exist in terms of specific objectives, thematic focus, and expected outcomes, depending on the training profile. Most syllabi align with baseline standards for developing students' professional competence. However, to enhance the quality of instruction, the study recommends a clearer differentiation of goals and content, greater emphasis on the interrelation between language and culture, regular updating of course materials, expanded use of authentic sources, and integration with related professional disciplines. It also advocates for wider application of instructional methods that replicate real-life professional scenarios.

**Keywords:** linguistic country studies; foreign language teacher; translator; linguistic and cultural competence; educational programmes; professional training.

**Актуальність.** В умовах глобалізації, стрімкого розвитку міжкультурної комунікації та поглиблення інтеграційних процесів у всіх сферах суспільного життя, стратегічне значення має володіння іноземними мовами (далі – ІМ). Ефективне спілкування ІМ неможливе без глибокого розуміння культури носіїв ІМ, що є особливо актуальним для фахівців, чия професійна діяльність безпосередньо пов'язана з мовою – філологів-перекладачів і вчителів ІМ. Перекладач є суб'єктом міжкультурної медіації, а переклад передбачає співставлення не лише двох мов, а й двох культур (Кузенко, 2017). Учителі ІМ, своєю чергою, повинні бути не просто трансляторами мовних знань, а й фахівцями з міжкультурної комунікації, навчати ІМ у тісному зв'язку з культурою країни цієї мови (Бондар і Павлюк, 2022). Відтак, завданням підготовки фахівців у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є забезпечення їх знаннями про культуру країни ІМ й уміннями використовувати їх у професійній діяльності.

**Постановка проблеми.** Ґрунтовні знання про культуру країни, мова якої вивчається, традиційно забезпечує курс «Лінгвокраїнознавство». Втім, незважаючи на значну увагу до проблем професійної підготовки й формування лінгвокраїнознавчої компетентності (далі – ЛКЗК) як перекладачів (Ганічева, 2013; Головня, 2011; Кузенко, 2016; Линтвар, 2022; Радченко, 2018; Рибачок і Дуда, 2023), так і вчителів ІМ (Божко, 2019; Кравець і Приймак, 2023), у науковій літературі бракує системних досліджень, які б окреслювали особливості викладання лінгвокраїнознавства з огляду на специфіку кожного фаху.

Вирішення зазначеної проблеми має важливе наукове значення, оскільки дозволить поглибити теоретичні засади лінгводидактики, уточнити моделі професійної підготовки та розробити концептуальні основи диференційованого підходу до викладання лінгвокраїнознавства і таким чином сприятиме підвищенню якості професійної підготовки цих категорій фахівців, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

**Аналіз досліджень.** Ідея про нерозривний зв'язок мови й культури, започаткована у ХІХ ст. у працях В. Гумбольдта, О. Потебні та інших мовознавців, пройшла значний шлях розвитку в лінгвістиці та суміжних науках. Сучасні науковці розглядають мову як ключовий елемент формування культурної ідентичності й засіб пізнання іншої культури (Kramersch, 2014) і

зауважують, що «мова має вплив на культуру, а культура впливає на вираження понять і категорій у мові» (Вербицька, 2023). Отже ефективна міжкультурна комунікація можлива лише за умови сформованої в її учасників цілісної системи уявлень про національні культурні особливості, що забезпечує асоціювання з мовною одиницею тієї ж інформації, що й у носіїв мови (Варешкіна, 2023). Ці ідеї є основоположними для розуміння того, що будь-яке мовленнєве висловлювання несе в собі значний культурологічний зміст, який може бути незрозумілим або неправильно інтерпретованим без належного фонового знання.

На важливості опанування іншомовної культури в процесі вивчення ІМ наголошують як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Так, у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, які є одним із засадничих документів у цій сфері в Європі загалом і в Україні зокрема, мова розглядається як соціокультурне явище (Council of Europe, 2020, с. 136). Тобто, навчання мови невіддільне від навчання культури, і засвоєння ІМ є одночасно й засвоєнням культурних звичаїв і переконань носіїв цієї мови (Byram, 1997, с. 22), а отже включення відомостей про культуру у зміст вивчення ІМ може допомогти подолати культурні бар'єри та сприяти міжкультурному взаєморозумінню (Karlik, 2023).

Сучасна мовна освіта, зокрема, й у сфері спеціальної фахової підготовки, ґрунтується на компетентнісному підході, в межах якого метою вивчення ІМ є іншомовна комунікативна компетентність. Про важливість культурного аспекту в її складі свідчить те, що розглядаючи її складові, науковці оперують цілою низкою близьких за змістом термінів стосовно компетентностей, пов'язаних із розумінням іншомовної культури та здатністю до міжкультурної комунікації: культурна, міжкультурна, соціокультурна, лінгвосоціокультурна, плюрикультурна, країнознавча, лінгвокраїнознавча компетентності.

Так, Н. Варешкіна (2023) зауважує, що формування ЛКЗК є нагальною потребою в процесі вивчення будь-якої ІМ на всіх етапах. Актуальність цієї тези відображено в тематиці досліджень, що стосуються всіх рівнів освіти – від дошкільної до вищої. Науковці одностайні в думці, що володіння цією компетентністю дає змогу вільно користуватися ІМ; розуміти контекст і значення культурної специфіки; усвідомлювати цінність надбань свого народу та його внесок у світову культуру; легше інтегруватися в іншомовне середовище з метою навчання, подорожей, тощо, а відтак уникати міжкультурних непорозумінь і суперечностей (Кодлюк, 2025). Ціла низка публікацій, присвячених дослідженню викладання ІМ у ЗВО (наприклад, Заволока, 2020; Цвяк, 2010; Zelenska, 2019), засвідчує, що залучення культурної складової підвищує мотивацію до оволодіння ІМ, оптимізує процес формування мовної і мовленнєвої компетентностей, сприяє розв'язанню навчальних і комунікативних завдань, міжкультурному спілкуванню, зокрема – й у сфері професійної діяльності.

Ще важливішу роль культурний компонент відіграє у підготовці фахівців, для яких мова є інструментом професійної діяльності. Так, внаслідок «культурного повороту» у перекладознавстві, започаткованого працями

С. Басснетт та А. Лефевра, наразі переклад розглядається як акт культурної, а не лише лінгвістичної медіації (Bassnet, 1998). Тобто, переклад виходить за межі лінгвістичних кордонів, адже процеси розуміння та інтерпретації включають важливі культурні та контекстуальні аспекти, що вимагає від перекладачів володіння фоновими знаннями та усвідомлення лінгвістичних особливостей і культурних відмінностей між мовами (Eltigani, Ibrahim, Al-Khayyat & Ibrahim, 2024).

Така позиція відображена у рамкових документах Європейського Союзу в галузі підготовки перекладачів (European Commission, 2022), де визначено, що перекладацька компетентність базується на ключовому компоненті – мові та культурі. Цей компонент, що охоплює лінгвістичні, соціолінгвістичні та культурні знання й навички, розглядається як основа для всіх інших складових: власне перекладу, використання технологій, особистісних і міжособистісних якостей, а також компетентності у наданні перекладацьких послуг.

Українські дослідники також підкреслюють роль культури у професійній компетентності перекладача. Так, Г. Кузенко (2016) визначає останню як «знання двох мов і двох культур, готовність і здатність створювати й розуміти тексти двома мовами й переключатися з однієї мови на іншу» і розглядає її як комплекс складових частин, однією з яких є міжкультурна компетентність, що охоплює знання з країнознавства: культура, традиції; соціокультурні відомості; уміння передати мовою перекладу реалії, пов'язані з життям і побутом країни, мова якої використовується в перекладі. Т. Ганічева (2013) серед інших складових професійно орієнтованої перекладацької компетентності майбутніх філологів виокремлює соціокультурну компетентність, що, у свою чергу, складається з країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та предметної компетентностей, і пояснює, що країнознавча складова охоплює знання про культуру країни, мова якої вивчається, тобто її історію, географію, економіку, державний устрій, особливості побуту, традиції та звичаї тощо, а ЛКЗК «передбачає усвідомлення особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у різних ситуаціях спілкування». С. Рибачок і О. Дуда (2023) також використовують термін «лінгвокраїнознавча компетентність» і зауважують, що вона невід'ємно пов'язана із соціокультурною та комунікативною компетентностями перекладача і сприяє адекватному перекладу в умовах міжкультурної комунікації, оскільки включає знання та навички використання соціокультурної інформації щодо географічних, історичних, національнокультурних особливостей розвитку країни. Наведені приклади є свідченням того, що, хоча серед вітчизняних дослідників не існує єдиного погляду на компонентний склад професійної перекладацької компетентності, усі вони беззаперечно визнають визначну важливу роль культурного аспекту в змісті професійної компетентності перекладача.

Не менш вагоме місце займає цей аспект у складі професійної компетентності вчителя ІМ, ключовим компонентом якої є іншомовна комунікативна компетентність, що охоплює, зокрема, здатність будувати усне й письмове висловлювання відповідно до мети, контексту й умов міжкультурного спілкування (Кравець і Приймак, 2023). Як зазначає Н. Божко (2019), важливим

механізмом ефективного міжкультурного спілкування є лінгвосоціокультурна компетентність, котра, у свою чергу, є складним і багатокomпонентним феноменом, одним зі складників якого є ЛКЗК. Основою останньої дослідниця вважає фонові знання, тобто знання про країну та її культуру, відомі всім жителям певної країни. Очевидно, що оволодіння такими знаннями передбачає усвідомлене занурення у культурний, соціальний, політичний контекст мови, яка вивчається (Бондар, 2022).

За кордоном культура країн(и) ІМ вивчається в межах дисциплін, які мають різні назви: Linguistic Culture Studies, Cultural Studies, Country Studies, Area Studies, Civilization Studies, Culture and Language Learning, тощо. В Україні така дисципліна традиційно називається «лінгвокраїнознавство». Ця назва виникла на теренах колишнього СРСР у 1970-х роках і закріпилася й в Україні. Оскільки основним об'єктом вивчення дисципліни є фонові знання про країну, а не сама країна, то, як справедливо зауважує А. Головня (2011), доцільніше було б говорити про культурознавство чи лінгвокультурознавство, але на сьогодні загальноприйнятим терміном є саме «лінгвокраїнознавство».

Серед сучасних українських лінгвістів і методистів не існує єдиної точки зору на лінгвокраїнознавство як наукову дисципліну. Так, О. Левченко (2004, с. 5) розглядає його як проміжну ланку між традиційною контрастивною лінгвістикою та сучасною лінгвокультурологією. На думку А. Головні (2011), лінгвокраїнознавство є філологічною дисципліною, а М. Желуденко та А. Сабітова (2017) вважають його дидактичним аналогом соціолінгвістики, що передбачає поєднання вивчення ІМ з дослідженням суспільного та культурного життя її носіїв.

Різняться й підходи до визначення самого поняття «лінгвокраїнознавство». Приміром, В. Гращенкова та С. Сергіна (2009) розглядають його як аспект викладання ІМ, що реалізує кумулятивну функцію мови та сприяє акультурації здобувачів освіти, причому ознайомлення з культурою відбувається засобами ІМ в процесі її вивчення, а методика викладання має філологічне підґрунтя. Схожої думки дотримується й А. Головня (2011) вважаючи лінгвокраїнознавство філологічною дисципліною, яка значною мірою викладається не як окремий предмет, а на заняттях із практики мови в процесі роботи над семантикою мовних одиниць. Тобто, лінгвокраїнознавчий аспект часто інтегрований у зміст навчання ІМ як загальноосвітнього предмета або фахових дисциплін (практики мовлення чи практики перекладу), і більшість досліджень стосується навчання лінгвокраїнознавства саме в таких умовах.

Розгляду лінгвокраїнознавства як окремої дисципліни у практиці професійної підготовки присвячені лише окремі роботи. Приміром, Т. Радченко (2018) вважає цей курс важливим і невід'ємним складником загальнофілологічної і фахової підготовки перекладачів і зауважує, що він забезпечує формування їх соціокультурної компетентності, допомагає їм якісно й ефективно виконувати свої професійні обов'язки. О. Линтвар (2022) також вважає лінгвокраїнознавство окремою дисципліною, що інтегрує знання і підходи з різних галузей, поєднуючи навчання мови з відомостями про країну,

де вона є засобом спілкування. Дослідниця підкреслює важливу роль цього міждисциплінарного курсу в професійній підготовці перекладачів і наголошує на його ролі не лише у формуванні комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації, а й у розвитку особистості майбутніх фахівців. Авторка вважає необхідним використовувати у викладанні цієї навчальної дисципліни порівняльний підхід, оскільки він сприяє акультурації та формуванню у здобувачів вищої освіти системного, аналітичного і критичного мислення.

Таким чином, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених міжкультурній комунікації, ролі культури в навчанні ІМ та професійним компетентностям перекладачів і вчителів ІМ, існують аспекти, які залишаються недостатньо висвітленими в контексті української вищої освіти. Зокрема, бракує системних порівняльних досліджень, які б аналізували спільне та відмінне у змісті та методиках викладання курсу «Лінгвокраїнознавство» в освітніх програмах (далі – ОП) для підготовки перекладачів і вчителів ІМ.

**Мета та основні завдання.** З огляду на зазначене, метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне визначення особливостей викладання курсу «Лінгвокраїнознавство» в ОП зі спеціалізацій А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література та В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) здійснити порівняльний аналіз змісту ЛКЗК і визначити теоретичні та методичні засади курсу «Лінгвокраїнознавство» у контексті формування професійної компетентності майбутніх перекладачів і вчителів ІМ; 2) шляхом порівняння силабусів і робочих програм проаналізувати підходи до викладання лінгвокраїнознавства здобувачам обох категорій ОП; 3) запропонувати практичні рекомендації для оптимізації викладання лінгвокраїнознавства з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності цих спеціалістів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що ЛКЗК є ключовим компонентом у структурі професійної компетентності як перекладачів, так і вчителів ІМ. Обидві категорії фахівців є культурними медіаторами, а отже критично потребують глибокого розуміння мови в її культурному контексті. І перекладачі, і вчителі повинні володіти широким спектром фонових знань про культуру, історію, традиції, соціальні норми та реалії англomовних країн. Їм необхідні навички міжкультурної взаємодії, розуміння вербальних і невербальних засобів комунікації та здатність долати міжкультурні бар'єри (Кравець і Приймак, 2023; Кузенко, 2016; Рибачок і Дуда, 2023; Council of Europe, 2020; European Commission, 2022).

Проте зміст ЛКЗК відрізняється залежно від майбутнього фаху студентів. Перекладачам лінгвокраїнознавчі знання потрібні для глибинного лінгвокультурного аналізу тексту, точної інтерпретації імпліцитних значень і адекватного відтворення культурно-маркованих одиниць у цільовій мові, що забезпечує точність і автентичність перекладу (Рибачок і Дуда, 2023). У професійній діяльності вчителя ІМ фокус зміщується на дидактичний аспект – здатність доступно пояснити культурні явища, формувати в учнів

міжкультурну толерантність та інтегрувати культурологічні знання у навчальний процес із метою розвитку комунікативної компетентності здобувачів (Бондар, 2022; Кравець і Приймак, 2023). Крім того, слід підкреслити різницю в типах реалій, з якими працюють фахівці. Перекладач працює з широким спектром реалій у різноманітних жанрах і стилях, учитель же зосереджений на тих реаліях, які є найбільш релевантними для освітнього процесу та розуміння базової культури. Існують відмінності й у формах професійної взаємодії: перекладач взаємодіє з текстами та носіями мови безпосередньо через переклад, тоді як учитель – через навчально-виховний процес. Цей порівняльний аналіз демонструє, що, хоча ЛКЗК є фундаментальною для обох професій, її зміст і методи формування потребують диференціації відповідно до специфічних професійних завдань.

Щоб отримати уявлення про особливості формування ЛКЗК у вітчизняних ЗВО, необхідно насамперед визначити поширеність курсу «Лінгвокраїнознавство» як компонента професійної підготовки. Із цією метою ми проаналізували 60 обраних випадковим чином ОП, пропонуєваних різними ЗВО України, з них 30 – ОП, за якими здійснюється підготовка перекладачів зі спеціалізації В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, і 30 – ОП, призначені для підготовки вчителів ІМ зі спеціалізації А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література. Як виявив аналіз, лінгвокраїнознавство є одним із обов'язкових освітніх компонентів у 16 із 30 (53,3%) проаналізованих ОП для підготовки перекладачів і у 8 із 30 (26,7%) ОП, за якими готують вчителів ІМ. Такі дані свідчать про значно нижчу поширеність курсу лінгвокраїнознавства в ОП педагогічного напрямку порівняно з ОП філологічного профілю, хоча й у цих програмах він не є універсальною складовою. Можливими причинами відсутності лінгвокраїнознавства в навчальних планах багатьох ОП може бути їх перевантаженість великою кількістю дисциплін, що створює конкуренцію за навчальні години, та недостатнє усвідомлення з боку частини академічної спільноти важливості критичної ролі культурної складової у формуванні професійної компетентності здобувачів.

Об'єктом подальшого порівняльного аналізу стали 12 силабусів / робочих програм навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство», завантажені із сайтів відповідних ЗВО. Чотири з них представляють освітні компоненти ОП зі спеціалізації А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література, що діють у таких університетах: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (ГНПУ ім. Олександра Довженка), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (ДДПУ ім. Івана Франка), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (К-ПНУ), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ ім. Юрія Федьковича). Вісім силабусів представляють ОП зі спеціалізації В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська для ОП, що функціонують у таких ЗВО як: Державний податковий університет (ДПУ), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Тараса Шевченка), Київський національний університет

технологій та дизайну (КНУТД), Криворізький державний педагогічний університет (КДПУ), Львівський національний університет імені Івана Франка (ЛНУ ім. Івана Франка), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНУ ім. В. Гнатюка), Університет Короля Данила (УКД), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ ім. Юрія Федьковича).

Комплексний аналіз силабусів курсу здійснювався за такими основними критеріями: місце курсу в структурно-логічній схемі ОП, обсяг курсу (кількість годин і кредитів), форма занять (лекції, практичні, самостійна робота), мета й завдання дисципліни, програмні результати навчання, тематика курсу та методи навчання. Результати аналізу дозволили виявити **спільні риси** у викладанні курсу «Лінгвокраїнознавство» для зазначених ОП.

Перш за все привертає увагу те, що курс «Лінгвокраїнознавство» не має визначеного місця у структурно-логічній схемі ОП. У частині ОП із обох спеціалізацій він є базовою дисципліною і його викладання припадає на I-IV семестри (наприклад, у КНУ ім. Тараса Шевченка, ТНУ ім. В. Гнатюка, УКД), підкреслюючи його роль як фундаментальної основи для подальшого поглибленого вивчення мови та культури. У інших ОП (як от, КНУТД, ЧНУ ім. Юрія Федьковича, ДДПУ ім. Івана Франка) курс викладається у завершальних семестрах, і таким чином є узагальнювальним із погляду формування ЛКЗК.

Обсяг курсу переважно становить 3 кредити ЄКТС (90 годин), тобто є достатньо усталеним, хоча є й відхилення: у КНУ ім. Тараса Шевченка на курс відведено 2 кредити, а у ЛНУ ім. Івана Франка та УКД – по 6 кредитів.

Форми організації навчального процесу в усіх силабусах традиційно включають аудиторні заняття і самостійну роботу у співвідношенні 1:2 або 2:3. Аудиторна робота з курсу зазвичай передбачає як лекції, так і практичні заняття, хоча співвідношення між ними варіюється. У деяких силабусах години між ними розподілені порівну (зокрема – у КНУ ім. Тараса Шевченка, ТНУ ім. В. Гнатюка, ГНПУ ім. Олександра Довженка, ДДПУ ім. Івана Франка, ЧНУ ім. Юрія Федьковича (ОП для підготовки вчителів), у деяких віддається перевага лекціям (наприклад, у КНУТД, ЧНУ ім. Юрія Федьковича (ОП філологічного профілю), ЛНУ ім. Івана Франка), у інших переважають практичні заняття (як от, у КДПУ, ДПУ).

Усі розглянуті силабуси, незалежно від профілю підготовки, мають схожі цілі, завдання та програмні результати навчання. Їх спільна фундаментальна риса – прагнення надати студентам глибокі та всебічні фонові знання про різні аспекти життя англomовних країн. Окрім цього, в усіх силабусах підкреслено важливість вивчення мовних одиниць (лексики, фразеологізмів, реалій), що відображають національно-культурні особливості, адже мета курсу – не просто знання мови, а розуміння її культурної зумовленості. Також, у всіх силабусах згадано розвиток здатності студентів до ефективної та адекватної міжкультурної комунікації ІМ в усній та письмовій формах. Це включає розуміння менталітету носіїв мови, формування толерантного ставлення до інших культур і здатність до конструктивного діалогу в мультикультурному

світі. У багатьох силабусах зазначається спрямованість курсу на поглиблення загальнокультурного та історичного кругозору студентів. Слід також підкреслити, що незважаючи на значний теоретичний компонент, курс має чітку практичну спрямованість: очікується, що студенти зможуть застосовувати набуті знання та вміння у своїй майбутній професійній діяльності. Усі силабуси, так чи інакше, передбачають формування навичок пошуку, добору, аналізу, систематизації та інтерпретації інформації з різних джерел.

Незмінним і спільним для всіх силабусів є тематичний фокус на вивченні різних аспектів Великої Британії та США. Цей вибір є цілком обґрунтованим, адже саме ці країни є ключовими для вивчення англійської мови. Незважаючи на різний ступінь деталізації, у переважній більшості силабусів є такі тематичні блоки: географія (географічне положення, кордони, рельєф, клімат, водні ресурси, флора і фауна, мінеральні ресурси, населення); історія (основні етапи історичного розвитку країни, основні події та періоди); політична система (державний устрій, гілки влади, політичні партії, виборча система, роль монархії (для Сполученого Королівства)); система освіти; культура, традиції, звичаї та свята (національна ідентичність, спосіб життя, мистецтво, національна кухня, релігія); національні символи; мовні та регіональні особливості.

Аналіз силабусів виявляє домінантне використання сучасних педагогічних підходів, з акцентом на студентоцентроване навчання та розвиток практичних навичок. Це реалізується через інтеграцію інноваційних освітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних засобів, таких як мультимедійні презентації, слайд-шоу, навчальні фільми та відеодемонстрації, а також використання інтернет-ресурсів. Серед методів навчання переважають інтерактивні та проблемні: проблемні лекції, семінари-дискусії та семінари-діалоги, кейс-метод, дебати, рольові ігри, проєктна діяльність. Активно застосовуються комунікативний та системно-діяльнісний підходи, що передбачають усне опитування, обговорення, презентацію власних промов, усний переклад і роботу в команді. Також широко використовуються традиційні методи, як от пояснення, ілюстрування, демонстрування навчального матеріалу, робота з підручником, вправи, самостійна дослідницька робота. Загалом, методики спрямовані на поєднання навчання мови зі знанням культури, активізацію мовленнєвої діяльності студентів і формування широкого спектру компетентностей.

Поряд зі спільними рисами, аналіз виявив суттєві **відмінності**, зумовлені специфікою професійної підготовки філологів-перекладачів і вчителів ІМ. По-перше, це диференціація мети та очікуваних результатів навчання. Приміром, у більшості силабусів зі спеціалізації А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література мета й очікувані результати навчання акцентуються на формуванні соціокультурної обізнаності та міжкультурної комунікативної компетентності, що є прямою вимогою до майбутнього вчителя. Зазначається не лише здатність здобувачів оперувати культурними знаннями, а й уміння передавати їх учням, виступаючи фасилітаторами міжкультурного діалогу. Натомість у силабусах зі спеціалізацій В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська акцент зміщується в бік підготовки до перекладацької

діяльності. Так, у силабусах КНУТД, ТНУ ім. В. Гнатюка, ЧНУ ім. Юрія Федьковича прямо згадано підготовку до здійснення адекватного перекладу в умовах міжкультурної комунікації. Очікувані результати навчання для філологів включають здатність до лінгвокраїнознавчого аналізу текстів, інтерпретації та адекватного відтворення у перекладі культурномаркованих мовних одиниць, аналізу діалектних і соціальних різновидів мови. Це відображає ключову роль перекладача як міжкультурного медіатора, що вимагає глибокого розуміння не лише мови, а й культурних реалій.

Ще однією відмінністю є широта географічного охоплення в тематиці: силабуси для ОП педагогічного спрямування переважно концентруються на Великій Британії та США, що відповідає основним програмам і джерелам вивчення англійської мови у шкільній освіті. Натомість, силабуси для ОП філологічного профілю значно частіше включають у тематику ширше коло англійськомовних країн, таких як Канада, Австралія, Нова Зеландія. Це відображає потреби фахівця-філолога або перекладача, який може працювати з різноманітними текстами та культурними контекстами з усіх регіонів англійськомовного світу.

Також варто зауважити, що деякі програми мають специфічні тематичні акценти, як-от історія мови (ДПУ, ТНУ ім. В. Гнатюка), національні варіанти англійської мови (ДДПУ ім. Івана Франка, ЧНУ ім. Юрія Федьковича, ТНУ ім. В. Гнатюка), стереотипи (КДПУ), національна ідентичність (КДПУ, ЛНУ ім. Івана Франка, УКД); економіка та соціальне життя (ТНУ ім. В. Гнатюка, ЛНУ ім. Івана Франка), видатні історичні постаті, що відіграли роль у формуванні нації (ДПУ, К-ПНУ, ГНПУ ім. Олександра Довженка). Силабус УКД чітко інтегрує «фонову лексику, національні реалії та особливості їх перекладу» в кожну тему, що є зразковим для лінгвокраїнознавчого курсу.

Таким чином, аналіз змісту силабусів чітко демонструє, що, попри спільну базову мету забезпечення здобувачів комплексом лінгвокультурних знань, курс «Лінгвокраїнознавство» у ОП для підготовки майбутніх перекладачів і вчителів ІМ має виразні диференційовані характеристики. Ці відмінності у цільових настановах, тематичному наповненні та очікуваних результатах навчання відображають стратегію ЗВО щодо формування професійно релевантних лінгвокультурних компетентностей для конкретних професійних профілів. Ці аспекти є критично важливими для подальшої оптимізації змісту та методик викладання дисципліни.

Незважаючи на загальну відповідність змісту курсу лінгвокраїнознавства потребам кожної ОП, критичний аналіз дозволяє виявити деякі **недоліки** у змісті силабусів курсу «Лінгвокраїнознавство» для обох профілів ОП.

Зокрема, це недостатня увага до взаємозв'язку мови та культури: хоча у силабусах і згадуються «лінгвокраїнознавчі особливості мови» та «функціонування мовних одиниць із культурномаркованим значенням», не завжди чітко окреслено, як саме цей взаємозв'язок розкривається на лекціях і практичних заняттях. Акцент часто робиться на фактологічних знаннях про країну, а не на механізмах відображення культури в мові. Наприклад, для перекладачів критично важлива семантична компетентність – уміння

«побачити» та передати імпліцитні складники тексту. Це вимагає більш глибокого аналізу культурно-кодифікованої лексики, а не просто знання про її існування. Для вчителів це означає не просто знати про традиції, а розуміти, як ці традиції можуть впливати на мовну поведінку, і як це пояснити учням.

Крім того, поширеним недоліком є обмежене висвітлення сучасних соціокультурних тенденцій. Деякі силабуси концентруються на історичних фактах і класичних культурних явищах, однак динамічний світ вимагає розуміння сучасних соціокультурних змін, актуальних реалій, трендів і дискусій в англomовних суспільствах. Це важливо і для вчителів, які мають готувати учнів до реальної, сучасної міжкультурної комунікації, і для перекладачів – для розуміння сучасних текстів, ЗМІ, неформального спілкування.

Також вважаємо, що в силабусах недостатньо уваги приділено роботі з автентичними джерелами: хоча деякі силабуси згадують «роботу з джерелами інформації», не завжди деталізовано, з якими саме типами матеріалів студенти працюють і як розвивають критичне мислення щодо цих джерел.

Водою є й недостатньо виражений зв'язок курсу зі спеціалізацією. У частині силабусів ОП зі спеціалізації А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література відсутній чіткий акцент на методиках викладання соціокультурних знань. Тобто, студенти знають, що мають робити, але не завжди видно, як їх навчають «як» це робити на уроці. Також недостатню увагу приділено ситуативному моделюванню педагогічних ситуацій, де вчитель має продемонструвати міжкультурну чутливість. У силабусах для ОП зі спеціалізації В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська слід відзначити брак зв'язку курсу з теорією та практикою перекладу. Незважаючи на загальну орієнтацію на переклад, не в усіх силабусах чітко відображено, як лінгвокраїнознавчі знання інтегруються з конкретними перекладацькими стратегіями та прийомами, що вивчаються в інших дисциплінах. Крім того, потребують конкретизації шляхи розвитку текстотвірної та інтерпретаційної компетентностей на лінгвокраїнознавчому матеріалі (наприклад, аналіз культурноспецифічних текстів, виявлення імпліцитних значень, що потребують культурної адаптації у процесі перекладу).

На основі виявлених прогалин, пропонуємо такі **рекомендації** для вдосконалення змісту й методик викладання курсу «Лінгвокраїнознавство»:

1. В ОП обох спеціалізацій бажано поглибити лінгвокультурний компонент, тобто більше уваги приділяти не просто фактам, а механізмам відображення культури в мові, наприклад, аналізу культурнокодифікованої лексики, фразеології, прислів'їв, прецедентних феноменів, символіки кольорів, чисел у різних культурних контекстах. Практичні завдання мають включати розбір випадків культурної невідповідності та способів її подолання.

2. Рекомендовано актуалізувати зміст силабусів для ОП обох спеціалізацій: регулярно оновлювати тематику курсу, включаючи сучасні соціокультурні тенденції, актуальні події, нові культурні феномени (наприклад, вплив міграції, глобалізації, цифровізації на культуру англomовних країн);

використовувати новітні автентичні матеріали з медіа, соціальних мереж, сучасних літературних і кінематографічних творів.

3. Доцільно інтенсифікувати роботу з автентичними джерелами (в ОП обох категорій): упровадити більше практичних завдань, що передбачають критичний аналіз та інтерпретацію різноманітних автентичних текстів (новинних статей, блогів, подкастів, документальних фільмів, уривків із художніх творів) з лінгвокраїнознавчої точки зору; навчати студентів відрізняти стереотипи від реальності, аналізувати культурні наративи.

4. Вважаємо за необхідне збільшити частку практико-орієнтованих завдань. Для майбутніх учителів це можуть бути рольові ігри та симуляції педагогічних ситуацій, мініпроекти / уроки з лінгвокраїнознавства для шкільної аудиторії. Майбутнім перекладачам варто пропонувати більше завдань із перекладу реальних кейсів, що містять культурноспецифічну інформацію, з акцентом на пошуку оптимальних перекладацьких рішень, причому слід розглядати матеріали різних жанрів (наприклад, фрагменти ділової кореспонденції, туристичних брошур, публіцистики, інтерв'ю, політичних промов).

5. Із огляду на обмежений час, виділений на вивчення курсу лінгвокраїнознавства, доцільно інтегрувати лінгвокраїнознавчий аспект в інші фахові дисципліни, зокрема – ОК «Практика усного та писемного мовлення», «Практика усного та письмового перекладу». Це дозволить студентам системно застосовувати набуті лінгвокраїнознавчі знання у контексті мовленнєвої діяльності та професійних завдань.

Таким чином, хоча, відповідно до проаналізованих програмних документів, курс «Лінгвокраїнознавство» закладає міцну основу для формування професійної компетентності фахівців, подальша його оптимізація через актуалізацію змісту, акцент на лінгвокультурному аналізі, інтенсифікацію роботи з автентичними джерелами та посилення практикоорієнтованих завдань із урахуванням специфіки майбутньої професії, дозволить ще краще відповідати високим вимогам до професійної компетентності перекладача та вчителя ІМ.

**Висновки.** Проведений аналіз дозволяє зробити низку висновків. Встановлено, що зміст ЛКЗК перекладачів і вчителів ІМ має спільну основу, яка полягає у володінні фоновими знаннями про культуру, історію, традиції та реалії англomовних країн, а також навичками міжкультурної взаємодії. Втім, ключова відмінність полягає в тому, що для перекладача лінгвокраїнознавчі знання критично важливі для глибинного лінгвокультурного аналізу тексту, інтерпретації імпліцитних значень і адекватного відтворення культурно-маркованих одиниць у перекладі. Для вчителя ІМ ці знання є основою для дидактичної діяльності – ефективного пояснення культурних явищ, формування міжкультурної толерантності в учнів та інтеграції культурологічного компонента в навчальний процес.

Дослідження однозначно підтверджує, що курс лінгвокраїнознавства є фундаментальним для обох професій, оскільки він забезпечує випускників необхідними фоновими знаннями як передумовою для глибокого розуміння

мови в її культурному контексті й повноцінної іншомовної комунікації. Курс є сполучною ланкою між суто мовними знаннями та глибоким культурним розумінням, без якого неможливе формування повноцінної іншомовної комунікативної компетентності та професійної міжкультурної медіації.

Аналіз силабусів продемонстрував, що зміст курсу лінгвокраїнознавства для обох спеціалізацій значною мірою відповідає базовим вимогам до формування професійної компетентності здобувачів. Силабуси здебільшого охоплюють широкий спектр тем, пов'язаних із культурою, історією та реаліями англomовних країн, а також передбачають використання інтерактивних методів навчання. Водночас, виявлено прогалини, зокрема недостатню конкретизацію взаємозв'язку мови та культури, обмежене висвітлення сучасних соціокультурних тенденцій та не завжди достатнє відображення навичок роботи з автентичними джерелами, а також недостатня диференціація підходів до викладання лінгвокраїнознавства для різних профілів підготовки.

На основі отриманих результатів, пропонуємо такі рекомендації для вдосконалення викладання курсу «Лінгвокраїнознавство»: чітко диференціювати цілі та зміст курсу для майбутніх перекладачів і вчителів ІМ; включати більше завдань, спрямованих на вивчення механізмів відображення культури в мові; регулярно оновлювати тематику та джерела; забезпечити тісну інтеграцію лінгвокраїнознавства з іншими фаховими курсами, щоб студенти могли системно застосовувати набуті знання; максимально використовувати методи, що моделюють реальні професійні ситуації.

Враховуючи динамічний характер мовної освіти та професійних вимог, **перспективними напрямками** для подальших досліджень є: компаративні дослідження навчальних програм провідних світових університетів із метою виявлення кращих практик формування міжкультурної і лінгвокраїнознавчої компетентностей; аналіз взаємодії курсу лінгвокраїнознавства з дисциплінами професійно-орієнтованих циклів для забезпечення максимальної інтеграції знань.

#### Список використаних джерел / References

1. Божко, Н. В. (2019). Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 71, 16-21. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.53>
2. Бондар, Г., Павлюк, В. (2022). Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 48 (1), 217-222. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33>
3. Варешкіна, Н. (2023). Навчання лінгвокраїнознавства як процес прилучення до культури іншого народу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 65 (1), 268-274. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-1-42>
4. Вербицька, Л. О. (2023). Мова як складова існування культури. *Закарпатські філологічні студії*, 1, 198-202. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.29.1.37>
5. Ганічева, Т. В. (2013). Зміст професійно орієнтованої перекладацької компетенції майбутніх філологів. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 1072(76), 125-129. <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/14553>
6. Головня, А. В. (2011). Лінгвокраїнознавство як базова дисципліна у підготовці професійного перекладача (на матеріалі художньої прози Редьярда Кіплінга). *Авіа-2011: матеріали X Міжнар. наук.-техн. конф.* Т. 4. (сс. 37-40). К.: НАУ.
7. Гращенко, В. В., Сергіна, С. В. (2009). Лінгвокраїнознавство як аспект викладання іноземної мови у вчз з метою забезпечення комунікативності навчання. *Мова у професійному вимірі : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.* (сс. 58-63). Харків: [УЦЗУ]. [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/39698/1/Hrashchenkova\\_Linhvokrainoznavstvo\\_2009.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/39698/1/Hrashchenkova_Linhvokrainoznavstvo_2009.pdf)

8. Желуденко, М. О., Сабітова, А. П. (2017). Лінгвокраїнознавство як відображення мовної картини світу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 3, 134-139. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_filol\\_2016\\_25%282%29\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_25%282%29_51)
9. Заволока, С. І. (2020). Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 73(1), 59-62. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.10>
10. Кодлюк, Л. І. (2025). Лінгвосоціокультурна компетентність в усному спілкуванні німецькою мовою старшокласників як методичний феномен: теоретичний аспект. *Педагогічні науки. Зб. наукових праць*, 109, 26-37. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-4>
11. Кравець, О., Приймак, А. (2023). Професійна компетентність учителя іноземної мови нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 73, 59-63. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-59-63>
12. Кузенко Г. М. (2017). Культурологічний аспект перекладу у міжмовній комунікації. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*, 2 (2), 22-26. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj\\_2017\\_2%282%29\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_2%282%29_6)
13. Кузенко, Г. М. (2016). Перекладацька компетентність у професійній діяльності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 25 (2), 169-172. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_filol\\_2016\\_25%282%29\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_25%282%29_51)
14. Левченко, О. П. (2004). *Фразеологічна символіка: Лінгвокультурологічний аспект*. Львів: ЛРІДУ НАДУ
15. Линтвар, О. (2022). Лінгвокраїнознавство як необхідна освітня компонента підготовки майбутніх перекладачів. *Актуальні питання іноземної філології*, 16, 122-127. <https://doi.org/10.32782/2410092720221618>
16. Радченко, Т. А. (2018). «Лінгвокраїнознавство» як навчальна дисципліна циклу професійної підготовки майбутніх перекладачів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 37(3), 151-153. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_filol\\_2018\\_37%283%29\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2018_37%283%29_38)
17. Рибачок, С. М., Дуда, О. І. (2023). Лінгвокраїнознавча компетенція перекладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 17(85), 234-237. [https://doi.org/10.25264/25192558202317\(85\)234237](https://doi.org/10.25264/25192558202317(85)234237)
18. Цвяк, Л. В. (2014). Значення лінгвокраїнознавства для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього офіцера-прикордонника. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 34, 200-203. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/3545>
19. Bassnett, S. (1998) The Translation Turn in Cultural Studies. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.) *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation* (pp. 121-140). Clevedon: Multilingual Matters
20. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
21. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
22. Eltigani, M. A., Ibrahim, I., Al-Khayyat, M., Ibrahim, R. (2024). Examining the importance of context education in the translation process (A descriptive analytical study) *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 17(se5), 105-118. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.nse5.105-118>
23. European Commission, DG Translation (2022). *European Master's in Translation Competence Framework 2022*. [https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21\\_en](https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en).
24. Karlık, M. (2023). Exploring the impact of culture on language learning: how understanding cultural context and values can deepen language acquisition. *International Journal of Language, Linguistics, Literature and Culture*, 2, 5-11. <https://doi.org/10.59009/ijllc.2023.0035>
25. Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>
26. Zelenska, O. (2019). The importance of the language and country study competence in foreign language learning of the students taking the non-linguistic master's course. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 26(1), 143-147. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/26.195825>

Статтю надіслано до редколегії 09.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.