

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**Ідентифікатор медіа: R30-01581
Рішення Національної ради України з питань
телебачення та радіомовлення №1075
від 16 жовтня 2023 р. (протокол №23)**

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 7 (2026) Том. 1.

Вінниця

**УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 13 від 18 березня 2026 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Ігнатова Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Відповідальний секретар

Лебедєва Наталя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Члени редакційної колегії:

Джемма Тур, професор Університету Балеарських островів, Ібіца, Іспанія.

Діана Андоне, доктор філософії, Політехнічний університет Тімішоари, Румунія.

Волошина Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Гуренко Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна.

Дмітренко Наталя Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Кучай Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

Чичук Антоніна Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education Збірник наукових праць / За заг.ред. О.М. Ігнатова –Вінниця: ВДПУ, 2026. № 7. Том.1. – 145 с.

Періодичність: два рази на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.

Адреса редакційної колегії: 21100, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32; email: jcrosscultural@gmail.com; URL: <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about>

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2026

© Автори статей, 2026

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 7 (1) (2026)

Vinnytsia

УДК 378.016:81'243+81(06)

Ж91

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-1-138

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 13 of 18.03.2026

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Olena Ihnatova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Executive Secretary

Nataliia Lebedieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Gemma Tur, A. Professor at the University of the Balearic Islands, Ibiza, Spain

Diana Andone, Politehnica University of Timisoara, Romania.

Oksana Voloshyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Yevhen Hromov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Olha Hurenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine.

Nataliia Dmitrenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Oleksandr Kuchai, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine.

Antonina Chychuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine.

Raisa Prima, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine.

Journal of Cross-Cultural Education № 5. Collection of scientific researches/ By the general editorship of O. Ihnatova. –Vinnytsia: VSPU, 2026. №7 (1). –145p.

Publication: twice a year

Editorial office address: 32, K. Ostrozkystr, 21100, Vinnytsia, Ukraine: jcrosscultural@gmail.com;

URL: <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about>

ISSN Certificate of state registration of the print media:

Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

©Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2026

© Authors of articles, 2026

ЗМІСТ

Колбіна Т. ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	7
Халимон І., Смелянська В., Школа І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМ ПЕРЕКЛАДАЧАМ І ВЧИТЕЛЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ	19
Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	34
Поселецька К., Боровська О., Сольська Т. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	46
Гаврилюк Н. СУЧАСНІ ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ІНТЕНСИВНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	59
Паламарчук А., Кудельська О. ПРАКТИЧНИЙ КУРС РОЗМОВНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ.....	70
Баюрко М. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	83
Мельник Т. ТРАНСФОРМАЦІЯ ГУМАНІЗМУ ЯК ОРІЄНТИР ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЕТИЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ К. ІШГУРО «КЛАРА СОНЦЕ»).....	92
Буцацька С., Синоруб Г. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ (ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ).....	102
Колядич Ю., Матієнко О. ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ФАХОВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	118
Коберник А. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ «БІЛОЇ КНИГИ» МІНІСТЕРСТВА ОБОРОНИ УКРАЇНИ).....	128
Ігнатова О. ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИКОРДОННОГО ОФІЦЕРА: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ	138

CONTENT

Kolbina T. FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING BASED ON A CULTURAL APPROACH.....	7
Khalymon I., Smelianska V., Shkola I. PECULIARITIES OF TEACHING LINGUISTIC COUNTRY STUDIES TO FUTURE TRANSLATORS AND FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	19
Kyrylenko V, Kyrylenko N, Kryzhanovskyi A. TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO USE CLOUD TECHNOLOGIES IN THEIR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	34
Poseletska K., Borovska O., Solska T. DEVELOPMENT OF LEARNERS' CRITICAL THINKING THROUGH AUTHENTIC FOREIGN-LANGUAGE TEXTS: THEORETICAL ASPECT.....	46
Havryliuk N. MODERN TRADITIONAL METHODS AND INTENSIVE APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	59
Palamarchuk A., Kudelska O. PRACTICAL COURSE IN SPOKEN ENGLISH AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FOSTERING STUDENTS' COMMUNICATIVE RESILIENCE	70
Baiurko M. USING DIGITAL PLATFORMS TO DEVELOP THE LEXICAL AND GRAMMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	83
Melnyk T. THE TRANSFORMATION OF HUMANISM AS A GUIDELINE FOR THE FORMATION OF SOCIAL AND ETHICAL RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL (BASED ON THE NOVEL K. ISHIGURO'S NOVEL 'CLARA AND THE SUN'	92
Buchatska S., Synorub H. INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FUTURE JOURNALISTS (USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN ESP TEACHING)	102
Koliadych Y., Matiienko O. ONLINE READING PLATFORMS AS A MEANS OF DEVELOPING ENGLISH PROFESSIONAL AND TERMINOLOGICAL COMPETENCE.....	118
Kobernyk A. FEATURES OF TRANSLATING MILITARY-POLITICAL TEXTS (BASED ON THE "WHITE PAPER" OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF UKRAINE) ...	128
Ihnatova O. GENDER CULTURE IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF BORDER GUARD OFFICERS: A CRITICAL ANALYSIS OF APPROACHES	138

УДК: 378.147:81'243

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-7-19

Тетяна Колбіна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри романо-германської філології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

<https://orcid.org/0000-0002-5296-5985>

[Scopus Author ID: 57211374511](https://scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211374511)

tkolbina55@gmail.com

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Мета статті полягає в обґрунтуванні культурологічного підходу до організації іншомовної підготовки в університеті через вирішення таких завдань: аналіз особливостей вивчення іноземної мови та її значення для розвитку особистості майбутніх фахівців; розгляд поняття «культура» і сутності культурологічного підходу до організації іншомовної підготовки; визначення змісту та методів формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Розкрито сутність поняття «міжкультурна комунікативна компетентність», яка трактується як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на знаннях про рідну культуру та обізнаності щодо особливостей інших культур (менталітету іншого народу, звичаїв та традицій, особливостей комунікації в побуті й професійній діяльності), а також вміннях та навичках комунікації з представниками інших культур, відповідних морально-етичних якостях особистості, необхідних для взаємодії і співпраці в міжкультурному контексті.

Доведено доцільність культурологічного підходу до іншомовної підготовки, який орієнтує на формування студента як суб'єкта свідомої і доцільної діяльності, носія інформації та знань, культурних цінностей і мови; він створює основу для визначення змісту навчання та відповідних методів формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Запропоновано в рамках іншомовної підготовки включити модуль «Основи міжкультурної комунікації» для ознайомлення студентів з різними аспектами процесу міжкультурної комунікації (філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним) і набуття здатності аналізу особливостей інших культур, що забезпечує повідомлення студентам узагальненої і повної системи орієнтирів у таких сферах, як «культура», «комунікація», «мова» і створює основу для орієнтування в умовах міжкультурної комунікації.

Ефективними методами засвоєння змісту іншомовного навчання і формування міжкультурної комунікативної компетентності зарекомендували себе дискусії, диспути, ділові ігри, презентації, аналіз критичних ситуацій під час міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: іншомовна підготовка, культурологічний підхід, міжкультурна комунікативна компетентність, зміст та методи навчання.

Tetiana Kolbina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department

of Romance and Germanic Philology,
V.N. Karazin Kharkiv National University
<https://orcid.org/0000-0002-5296-5985>
Scopus Author ID: 57211374511
tkolbina55@gmail.com

FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING BASED ON A CULTURAL APPROACH

The purpose of the article is to substantiate the cultural approach to the organisation of foreign language training at the university by solving the following tasks: analysis of the features of studying a foreign language and its importance for the development of the personality of future specialists; consideration of the concept of "culture" and the essence of the cultural approach to the organisation of foreign language training; determination of the content and methods of forming intercultural communicative competence.

The essence of the concept of "intercultural communicative competence" is revealed, which is interpreted as an integrative personal formation based on knowledge about one's native culture and awareness of the peculiarities of other cultures (the mentality of another people, customs and traditions, peculiarities of communication in everyday life and professional activity), as well as the skills and abilities of communication with representatives of other cultures, corresponding moral and ethical qualities of the individual necessary for interaction and cooperation in an intercultural context.

The feasibility of the cultural approach to foreign language training is proven, which focuses on the formation of the student as a subject of conscious and purposeful activity, a carrier of information and knowledge, cultural values, and language; it creates a basis for determining the content of training and appropriate methods for the formation of intercultural communicative competence.

It is proposed to include the module "Fundamentals of Intercultural Communication" within the framework of foreign language training to familiarise students with various aspects of the process of intercultural communication (philosophical, culturological, psychological, linguistic) and acquire the ability to analyse the characteristics of other cultures, which ensures that students are informed of a generalised and complete system of guidelines in such areas as "culture", "communication", "language" and creates a basis for orientation in the conditions of intercultural communication.

Discussions, debates, business games, presentations, and analysis of critical situations during intercultural interaction have proven to be effective methods for mastering the content of foreign language learning and developing intercultural communicative competence.

Keywords: foreign language training, cultural approach, intercultural communicative competence, content and teaching methods.

Постановка проблеми. Об'єктивною реальністю розвитку України є розширення міжнародних зв'язків й прагнення до інтеграції в Європейський Союз. Потреба країни у фахівцях, які вільно володіють іноземними мовами, стосується всіх сфер життя суспільства, де навички іншомовної комунікації є ключовими для розвитку міжнародних відносин, економічної співпраці, проведення різноманітних заходів, наукового і культурного обміну між представниками різних країн тощо. За таких умов модернізація іншомовної підготовки у вищій професійній освіті України стає нагальною проблемою, що

зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації і практики вивчення іноземних мов.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки наголошено, що «без знання іноземних мов здобувачі освіти не зможуть набути достатніх мультикультурних компетентностей та навичок комунікації в міжнародному контексті» (Стратегія, 2022). Разом з цим у державному документі вказано на проблеми, які існують у іншомовній підготовці фахівців вищої освіти, а саме: недостатній рівень володіння іноземними мовами студентів, значна частина здобувачів вищої освіти не набуває достатніх знань про розмаїття культур, навичок робочої комунікації в міжнародному контексті (Стратегія, 2022).

Серед компетентностей в епоху швидких змін, що відбуваються у суспільстві, технологіях, майбутні фахівці під час навчання в університеті мають набути «як професійних, так і загальних компетентностей, зокрема здатності навчатися, критично та системно мислити, програмувати, працювати в умовах невизначеності, креативності, міжгалузевої комунікації, мультикультурності та володіння кількома, у тому числі англійською, мовами» (Стратегія, 2022). Серед завдань, що стоять перед закладами вищої освіти, зазначено такі, як створення у мов для формування міжкультурної свідомості та компетентностей; набуття здобувачами вищої освіти навичок роботи в багатонаціональних колективах; стимулювання вивчення англійської та інших іноземних мов, підвищення вимог щодо володіння ними (Стратегія, 2022).

Міжкультурну компетентність закордонні науковці визначають як ключову компетентність 21-го століття (Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?, 2008), необхідну дієву компетентність для професійної діяльності (Thomas, 2006), серед обов'язкових навичок для майбутнього життя, сформованих в закладах вищої освіти (Ehlers, 2020).

Тож наведені вище вимоги зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців міжкультурної компетентності, що забезпечує їм здатність плідно працювати в епоху мультикультурного світу. Разом з цим зазначені у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки недоліки іншомовної підготовки потребують визначення шляхів до оптимізації іншомовної підготовки студентів під час навчання в університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних напрямів постійно привертає увагу вітчизняних та закордонних науковців (С. Амеліна, О. Баглай, Л. Барановська, Л. Морська, Г. Піскурська, Г. Скуратівська, О. Тарнопольський, С. Тимченко, L. Bredella, M. v. Cranach, W. Delanoy, H. Gudjons, M. Gemende, K.-Z. Flechsig, M. Friedenthal-Haase, L. Hoffmann, M. Liedke, H. Meyer, R. Picht, S. Sting та інші). У їхніх дослідженнях на основі аналізу особливостей професійної діяльності запропоновано моделі, педагогічні умови і технології формування комунікативних умінь, шляхи виховання у студентів професійно значущих особистісних якостей, ціннісних орієнтацій у сучасному світі.

Останнім часом все більше українських дослідників (О. Баглай, О. Бігич, Р. Бориско, А. Бичок, Д. Демченко, І. Єрастова-Михалусь, О. Зеліковська, Л. Євдокімова-Лисогор, Т. Колбіна, О. Кричківська, М. Мартиненко, О. Олексенко, С. Ніколаєва, С. Радул, О. Рембач, В. Сідоров, О. Сніговська, А. Токарева, Є. Хачатрян та ін.) вважають, що метою та результатом іншомовної підготовки в університеті є міжкультурна комунікативна компетентність (далі – МКК). На думку науковців, формування мовного складника міжкультурної комунікативної компетентності має забезпечити насамперед культурологічний підхід до організації іншомовної підготовки студентів в університеті (Ігнатова, 2024; Малоіван, 2025; Свиридчук, 2024; Стратегії міжкультурної та іншомовної комунікації, 2024).

Разом з цим, як зазначає С. Ніколаєва, поряд з доробками науковців, «залишилося і чимало не вирішених проблем». Зокрема, до ключових із них віднесено такі: відсутність концепції міжкультурної іншомовної освіти, невідповідність державних освітніх і професійних стандартів сучасним вимогам до іншомовної освіти, відсутність окремих типових навчальних планів і типових програм з іноземних мов тощо (Ніколаєва, 2016).

Але існує досвід інших країн в організації іншомовної підготовки. Наприклад, В. Білицька аналізує базову навчальну програму, розроблену в рамках проекту ЄС «Сприяння розвитку міжкультурної компетентності перекладачів», що має на меті допомогти університетам інтегрувати в освітній процес підготовки перекладача курс, який би заклав основу для розуміння особливостей процесу міжкультурної комунікації і набуття відповідної компетентності. Цілком погоджуємось з думкою авторки статті про доцільність включення модуля з розвитку міжкультурної компетентності перекладача (також і фахівців інших профілів підготовки), як інтегративної частини певної освітньої компоненти або ж як окрему освітню компоненту до навчального плану відповідного факультету. (В. Білицька, 2020), с. 125).

Міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього фахівця є, зазвичай, результатом набуття першого досвіду міжкультурної взаємодії під час навчання в університеті; вона свідчить про його здатність застосовувати знання іноземних мов під час міжкультурної комунікації. У дослідженнях зазначених науковців на підґрунті аналізу особливостей професійної діяльності в різних галузях економіки запропоновано шляхи вдосконалення іншомовної підготовки з метою формування комунікативних умінь та міжкультурної компетентності, виховання у студентів професійно значущих особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності засобами іноземної мови.

Але разом з цим існує нагальна потреба у визначенні теоретико-методологічних засад іншомовної підготовки, які мають стати основою для вдосконалення іншомовної підготовки студентів в університеті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні культурологічного підходу до організації вивчення іноземних мов в університеті. Досягненню поставленої мети сприятиме вирішення таких завдань: аналіз особливостей вивчення

іноземної мови та її значення для розвитку особистості майбутніх фахівців; розгляд поняття «культура» і сутності культурологічного підходу до організації іншомовної підготовки; визначення змісту та методів формування МКК.

Актуальність цієї проблеми підтверджується низкою суперечностей, виявлених на основі вивчення реального стану з організації іншомовної підготовки студентів у ЗВО і теоретичних розробок науковців щодо його оптимізації, а саме між:

- соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців з високим рівнем сформованості МКК та реальним станом їхньої підготовленості;
- прагненням майбутніх фахівців до набуття МКК, необхідної для творчої самореалізації у сфері майбутньої професійної діяльності, та існуючим станом іншомовної підготовки у ЗВО;
- прагненням викладачів оптимізувати педагогічний процес формування МКК та недостатнім рівнем його дидактичного забезпечення.

Одним з основних шляхів модернізації іншомовної підготовки, на наше переконання, має стати культурологічний підхід до її організації, який орієнтує на формування студента як носія професійної інформації та знань, культурних цінностей і мови; сприяє визначенню змісту формування МКК у професійній підготовці, визначенню рівнів сформованості МКК.

Основний виклад матеріалу. Іноземна мова є найважливішим засобом мовленнєвої комунікації з представниками інших культур. У будь-якій мові відбивається не тільки реальний світ, а й свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, світосприйняття, тобто вся національна «картина світу» (В. Гумбольдт, Л. Вайсгербер). Завдяки вивченню іноземних мов студенти долучаються до іншої культури, тим самим розширюють і збагачують свій соціокультурний досвід. Одночасно в процесі засвоєння іноземної мови людина порівнює її реалії з рідною культурою, що дозволяє глибше осягати сутність своєї та розуміти особливості чужої культури. Тож у процесі вивчення іноземних мов відбувається національна самоідентифікація людини, а також усвідомлення нею факту різноманітності культур та їх взаємного впливу одна на одну.

У процесі вивчення іноземної мови, яка є інструментом пізнання реалій іншої культури, засобом спілкування з її представниками і основою міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, відбувається не тільки всебічний розвиток особистості, а й формування особистісних якостей, необхідних для ефективної комунікації (емпатії, міжкультурної толерантності тощо).

Як зазначено, у наш час сформувався новий погляд на навчання іноземних мов: його метою є осягнення особливостей іншої культури через засвоєння іноземної мови; а результатом має стати формування МКК, що забезпечує взаємодію між комунікантами з різних культур.

Міжкультурна комунікація як особливий вид соціальної комунікації, що завжди відбувається в певному контексті, є віддзеркаленням культури

суспільства. Е. Т. Холл, який увів поняття «міжкультурна комунікація», вказує на переплетіння цих понять, стверджуючи, що культура – це комунікація, а комунікація – це культура (Hall, 1976). У такому значенні культура порівнюється з айсбергом, основу якого складають культурні цінності та норми, а його вершиною є індивідуальна поведінка людини, що ґрунтується на них і виявляється, насамперед, у процесі комунікації з людьми, зокрема представниками інших культур. Культура, що є контекстом життя й спілкування людей, визначає також моделі їхньої комунікативної поведінки.

Якщо науковцями (Auerheimer, 2002; Bolten, 2016; Boteva-Richter, 2016; А. Кнарр-Potthoff, 1997) доведено, що мова нерозривно пов'язана з культурою народу; її вивчення необхідно здійснювати у соціокультурному контексті; достатній рівень опанування мовою, який дозволяє користуватися нею як засобом комунікації, означає факт усвідомлення особливостей культури, що відтворюються в мові. Основним методом вивчення іноземної мови є співставлення і порівняння реалій у широкому контексті різних культур.

Національно-культурні особливості, що не усвідомлюються при комунікації в межах однієї культури, в процесі міжкультурної комунікації стають очевидними. Національно-культурні смисли, закріплені в мові, виражають притаманні конкретному народу цінності, моральні норми, особливості комунікативної поведінки тощо. Національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації визначають фактори, що пов'язані з культурною традицією (дозволи і заборони; стереотипні комунікативні акти та їх етикетні характеристики; рольові та статусні відносини тощо), а також з соціальною ситуацією і сферами функціонального застосування мови і відповідними етикетними мовленнєвими формами.

Отже, саме культура визначає характеристики учасників комунікації, ситуативний контекст, способи передачі повідомлення, специфіку кодування і декодування інформації тощо.

На основі робіт наведених вище науковців і власного дослідження проблематики щодо МКК (Колбіна, 2021, 2024; Kolbina, 2019, 2022) можна узагальнити, що таку компетентність можна трактувати як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на знаннях про рідну культуру та обізнаності щодо особливостей інших культур (менталітету іншого народу, звичаїв та традицій, особливостей комунікації в побуті й професійній діяльності), а також вміннях та навичках комунікації з представниками інших культур, відповідних морально-етичних якостях особистості, необхідних для взаємодії і співпраці в міжкультурному контексті.

У дослідженнях вище названих учених, які розробляють проблему формування МКК, називаються різні її складники. Узагальнюючи роботи зазначених науковців, можна дійти висновку, що міжкультурну комунікативну компетентність забезпечують, окрім її лінгвістичного складника, ще й такі: соціальний (уміння орієнтуватися в соціальній ситуації міжкультурної комунікації й керувати нею, наприклад, вступати в контакт і підтримувати його);

соціолінгвістичний (вміння обирати адекватні лінгвістичні форми і зміст відповідно до ситуації, цілей і комунікативних намірів, соціальних і функціональних ролей у спілкуванні; соціокультурний (знання національно-культурної специфіки країни та вміння будувати свою мовленнєву і невербальну поведінку згідно з цією специфікою); дискурсивний (здатність виробляти певну стратегію і тактику спілкування з метою створення та інтерпретації текстів); стратегічний (вміння компенсувати недостатній рівень володіння мовою, мовленнєвого та соціального досвіду міжкультурної комунікації).

На наше переконання, для вдосконалення іншомовної підготовки студентів і формування у них МКК доцільним вважаємо ознайомлення студентів з різними аспектами процесу міжкультурної комунікації (філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним, професійним). Таким чином можна систематизувати знання щодо процесу міжкультурної комунікації; ознайомити їх з міжкультурними особливостями професійної діяльності; сформувані здатність до аналізу особливостей інших культур і комунікативної поведінки їх носіїв.

Наприклад, розгляд філософського аспекту міжкультурної комунікації дозволив би студентам зрозуміти цілі формування МКК (пізнання іншої культури, комунікація, взаємодія, співпраця з її представниками), принципи досягнення взаєморозуміння (гуманізм, демократичність). Основною формою соціальної взаємодії людей, засобом досягнення взаєморозуміння між ними є міжкультурний діалог, а міжкультурна толерантність – професійно значуща якість фахівця будь-якого профілю, яка допомагає уникати міжкультурних конфліктів, сприяє досягненню взаємовигідних рішень, узгодженню комерційних інтересів тощо.

Аналіз культурологічного аспекту міжкультурної комунікації дозволяє поінформувати студентів щодо сутності поняття «культура», культурних універсалій, а також параметрів, за якими можна схарактеризувати будь-яку національну культуру. Для орієнтування студентів у сучасному мультикультурному світі їх слід ознайомити з системою категорій та індикаторів, які віддзеркалюють ставлення людини певної національної культури до навколишнього середовища; проявам часу (минуле, сьогодення, майбутнє, пунктуальність, одночасність, послідовність дій тощо); образу життя (активність або пасивність); простору (розподіл на приватну й офіційну сфери); конкуренції або кооперації як основних форм взаємовідносин між людьми особливо у професійній сфері.

Наприклад, ставлення до часу як до однією з основних категорій буття в культурах світу є різною. В одних культурах час розглядається як обмежений ресурс (швидко плине, кінчається і є незворотним) і тому сприймається як надзвичайна цінність. Відповідно ціннісне ставлення людей до часу виявляється в пунктуальності, звичках планувати свою життєдіяльність, спрямованості на результат і ефективну роботу, а також у схильності вимагати того самого і від інших людей. В інших культурах час розглядається як невичерпний ресурс, яким

людина може скористатися будь-коли. Таке ставлення зумовлює звички робити декілька справ одночасно, не завжди виконувати заплановане, змінювати напрям діяльності, робити все «по можливості», припускає запізнення, неквапливість, необов'язковість тощо. Отже, способи використання часу суттєво відрізняються у культурах світу. На практичних заняттях зі студентами параметр «часу» можна проаналізувати на конкретних текстах, особливо «критичних ситуацій», в яких яскраво виявляється різне ставлення до пунктуальності, строків виконання завдань, договорів тощо.

Отже, час і часовий ритм визначає та регулює хід і характер усіх культурних процесів. Знання особливостей сприйняття часу представниками іншої культури, їх урахування в процесі міжкультурної комунікації, а також здатність людини змінювати власний часовий ритм, узгоджуючи його з ритмом ділового партнера, є найважливішою передумовою успішної взаємодії у процесі міжкультурної професійної взаємодії.

Розгляд психологічного аспекту міжкультурної комунікації дозволяє студентам зрозуміти емоційно-психологічний стан, проблеми людей у процесі МК, зумовлені їх культурними відмінностями й особистісними якостями. Він також передбачає розкриття механізмів ефективної комунікації та особливості її здійснення в міжкультурному контексті, що є необхідним для усвідомлення студентами сутності понять «національні стереотипи» та їх основні функції, «упередження» та причини їх виникнення. Студенти мають зрозуміти, що стереотип за своєю сутністю є соціальним феноменом, оскільки він формується в процесі соціалізації особистості під впливом соціальних умов і на основі соціального досвіду певного народу. Для них важливо усвідомити необхідність позбавитися від упереджень стосовно представників інших культур. Аналіз психологічних проблем людей під час міжкультурної комунікації дає змогу з'ясувати можливі психологічні реакції людей, а також визначити поняття «культурний шок» і дослідити характерні ознаки його прояву.

У рамках розгляду психологічного аспекту міжкультурної комунікації студентам необхідно зрозуміти особливості цього процесу, усвідомити умови його успішності, а також причини непорозумінь, навчитися їх запобігати, управляти міжкультурними конфліктами у разі їх виникнення.

Лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації дозволяє з'ясувати зв'язок мови, культури і комунікації, визначити поняття «національна «картина світу». Студенти мають усвідомити, що мова нерозривно пов'язана з культурою народу; її успішне опанування можливе тільки за умови глибокого розуміння особливостей відповідної культури.

Під час іншомовної підготовки у студентів слід сформувати лінгвістичну компетентність, що передбачає засвоєння статичного компонента структури мови (словниковий склад) та її динамічного механізму (значення граматичних категорій та систему граматичних правил), а також знання щодо особливостей їх вживання у конкретних мовленнєвих ситуаціях. У процесі комунікації лексичні одиниці, які зберігаються в пам'яті у «готовому вигляді», необхідно оперативно

об'єднувати в закінчені за смыслом висловлювання, що можливо за умови знання граматичних правил їх побудови і стилєвих закономірностей їх використання. Такий творчий акт потребує не тільки знання фонетики, лексики, граматики і стилістики, але й вміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, гнучко і оперативно обирати лінгвістичні засоби в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Лінгвістична й мовленнєва компетентність, засвоєння особливостей іншомовної культури, комунікативні вміння приводять до розширення і модифікації своєї «картини світу» за рахунок розуміння «картини світу» іншого народу, набуття досвіду міжкультурної комунікації та формування «мовної особистості».

Поняття «мовна особистість» (Ю. Караулов), «мовленнєва особистість» (Бацевич, 2009; Голубовська, 2008; Селіванова, 2006) надає можливість визначити рівень засвоєння іноземної мови: нульовий рівень – вербально-семантичний – характеризується тим, що людина вивчила певну лексику, знає фонетичні й граматичні правила); перший рівень – логіко-когнітивний (сформований тезаурус особистості, в якому відбивається система знань про світ, і виявляється її здатність збагнути «образ світу» інших культур); другий рівень – мотиваційний (превалюють діяльнісно-комунікативні потреби особистості, що визначають її прагматичну спрямованість, а саме: систему цілей, мотивів, настанов тощо).

Тож таким чином можна визначити цілі іншомовної підготовки на кожному рівні: на вербально-семантичному рівні – формування автоматизованих навиків використання лексики і граматики в типових ситуаціях повсякденного життя і професійної діяльності; на логіко-когнітивному рівні – мовленнєві вміння, які уможливають сприймати і продукувати повідомлення (тексти) за певною тематикою у відомих мовцю комунікативних ситуаціях; на мотиваційно-діяльнісному рівні – здатність гнучко й адекватно використовувати мовні засоби згідно з цілями і відповідно до комунікативних умов. На найвищому рівні мовна особистість, за влучним висловом І. Голубовської, – «це хтось, хто бажає, відчуває, думає, знає, говорить і діє» (Голубовська, 2008, с. 30)

Зміст іншомовної підготовки, визначений Програмою, є предметом пізнавальної діяльності студентів. Його необхідно засвоїти, щоб набути знання, навички та вміння, необхідні для майбутньої професійної (практичної) діяльності. Для практики міжкультурного навчання студентам також слід розширювати свої фонові знання про світ, засвоїти національні феномени, відомі кожному пересічному представнику іншої лінгвокультурної спільноти, а також професійний тезаурус, який є обов'язковим для комунікації фахівців у певній сфері.

Відповідно до цілей і змісту навчання обирається система методів, що зумовлюється умовами навчання, рівнем інтелектуального розвитку студентів, їхніми комунікативними вміннями, здібностями і мотивацією, рівнем іншомовної підготовки, а також професійною кваліфікацією викладача і рівнем його методологічної культури.

Найпродуктивнішими методами формування МКК під час іншомовної підготовки зарекомендували себе дискусії, диспути, ділові ігри, презентації, аналіз критичних ситуацій у міжкультурному спілкуванні.

Зокрема, метод аналізу критичних подій у міжкультурному навчанні доцільно застосовувати для інтерпретації тексту, що описує почуття людини, яка стикається з незвичними для своєї культури реаліями іншої культури (наприклад, перші враження українського студента в закордонному університеті або досвід комунікації з іноземними партнерами). Такий текст відтворює конкретну комунікативну ситуацію за участю представників різних культур. У ньому може розповідатися про проблемні, конфліктні або радісні події у приватному житті людини, суспільній сфері, професійній діяльності; вони можуть мати офіційний або неофіційний характер, відбуватися у професійному або туристичному контексті, але основним є те, що текст максимально точно і об'єктивно відображає реальні події і повідомляє про досвід, який отримав автор описаного випадку або його діючі особи.

Доцільно вибирати таку ситуацію («подію») міжкультурної комунікації, яка є «критичною» для студентів, тобто містить інформацію стосовно до іншої культури, що різко контрастує з рідною культурою (звичними уявленнями про світоустрій, комунікативні норми поведінки в подібних ситуаціях). «Критичні» ситуації викликають в особистості «конфлікт» думок, почуттів, емоцій.

Застосування названих методів забезпечує не тільки засвоєння навчальної інформації і набуття досвіду здійснення творчої діяльності, а й формування особистості фахівця, його соціально і професійно важливих якостей. Завдяки таким методам відбувається активізація лексичного і граматичного матеріалу, розвиток навичок продуктивної мисленнєво-мовленнєвої діяльності і формування відповідних комунікативних умінь.

Досвід творчої діяльності передбачає здатність ідентифікувати проблему, спроможність самостійно здійснити перенесення набутих знань і вмінь у нову комунікативну ситуацію, приймати оптимальні рішення тощо. У процесі засвоєння навчальної інформації і набуття досвіду здійснення діяльності формується світогляд студентів, емоційно-ціннісне ставлення до своєї професії, до людей і самого себе.

Студентам доцільно пропонувати практичні завдання зі створення «готового продукту» мовленнєвої діяльності (усної та письмової) під час проведення ділових ігор, дискусій, інтерв'ю, презентацій, переговорів, інсценування тексту, написання переказів, творів, особистих та ділових листів, рекламних текстів, резюме, рефератів або анотацій до текстів різних стилів тощо.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Метою і результатом іншомовної підготовки має стати формування міжкультурної комунікативної компетентності, що забезпечує взаємодію між представниками різних культур.

Міжкультурну комунікативну компетентність можна трактувати як

інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на знаннях про рідну культуру та обізнаності щодо особливостей інших культур (менталітету іншого народу, звичаїв та традицій, особливостей комунікації в побуті й професійній діяльності), а також вміннях та навичках комунікації з представниками інших культур, відповідних морально-етичних якостях особистості, необхідних для взаємодії і співпраці в міжкультурному контексті.

Іноземну мову, що є віддзеркаленням іншої культури та «інструментом» пізнання її реалій, доцільно вивчати на засадах культурологічного підходу, який дає змогу студентам усвідомити цінності іншого народу й особливості його комунікативної поведінки, засвоїти мовленнєві засоби комунікації іншої лінгвокультурної спільноти. Опанування іноземною мовою на рівні «мовної особистості», який дозволяє користуватися нею як засобом комунікації, означає факт усвідомлення особливостей іншої культури, що відтворюються в мові.

Доцільність культурологічного підходу до іншомовної підготовки полягає в тому, що він орієнтує на формування студента як суб'єкта свідомої і доцільної діяльності, носія інформації та знань, культурних цінностей і мови; він створює основу для визначення змісту навчання та відповідних методів формування МКК.

Запропоновано в рамках іншомовної підготовки включити модуль «Основи міжкультурної комунікації» для ознайомлення студентів з різними аспектами процесу міжкультурної комунікації (філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним) і набуття здатності аналізу особливостей інших культур, що забезпечує повідомлення студентам узагальненої і повної системи орієнтирів у таких сферах, як «культура», «комунікація», «мова» і створює основу для орієнтування в умовах міжкультурної комунікації.

Ефективними методами засвоєння змісту іншомовного навчання, визначеного Програмою підготовки фахівців, і формування МКК зарекомендували себе дискусії, диспути, ділові ігри, презентації, аналіз критичних ситуацій у міжкультурному спілкуванні.

Подальше дослідження спрямоване на розробку технології формування МКК і відповідних дидактичних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. (2009). Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : ВЦ «Академія»,. 376 с.
2. Білицька В. М. (2020). Роль базової навчальної програми проекту «PICT EU» для розвитку міжкультурної компетентності перекладача / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація». Херсон: Херсонський державний університет. Вип. 1. С. 124-129. <https://tsj.journal.kspu.edu/index.php/tsj/article/view/533/514>
3. Голубовська І. О. (2008). Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. Журнал Studia-linguistica. № 1. С. 25-33. <https://studia-linguistica.knu.ua/2008-1-25-33->

[golubovska-i-o-golubovska-movna-osobistist-jak-lingvokulturnij-fenomen/](#)

4. Ігнатова О. (2024). Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації // Журнал крос-культурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education. № 3. С. 7-14. <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/article/view/1>

5. Малоїван М., Дирда І. Особливості формування міжкультурної компетентності студентів-філологів / Журнал крос-культурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education. № 6 (1), С. 29-38. <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/article/view/31/27>

6. Колбіна Т. (2024). Підготовка студентів міжнародних економічних відносин до міжкультурної комунікації засобами іноземних мов. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. Вип. 66. С. 117-124. <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/821/727>

7. Колбіна Т. В. (2021). Формування у студентів «картини світу» іншої культури в процесі вивчення іноземної мови. Наукові записки. Випуск 193. Серія: Філологічні науки. Кропивницький: Видавництво «КОД». С. 306-312 <https://filnauk.cuspu.edu.ua/index.php/filnauk/issue/view/1/1>

8. Ніколаєва С. Ю. (2016). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблем. Іноземні мови. № 2. С. 3-9. <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/122565>

9. Свиридчук В.П. (2024)Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи: монографія. Київ: Видавничий центр КНЛУ. 381с. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/7572>

10. Селіванова О. О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-Київ. 716 с.

11. Стратегії міжкультурної та іншомовної комунікації крізь призму лінгводидактичної парадигми : колективна монографія / за наук. ред. М. Сокол. Тернопіль: ТНПУ, 2024. 339 с. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/33150/1/Strateg.pdf>

12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>.

13. Auerheimer, G. (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Reihe: Interkulturelle Studien, Bd. 13. Opladen: Leske & Budrich. 262 S.

14. Bolten, Jü. (2016). *Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive*. Polylog 36, S. 23-38. http://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/36_thema_Bolten.pdf.

15. Boteva-Richter, B.; Schirilla, N. (2016). *Einleitung. Interkulturelle Kompetenz*. Polylog 36, S. 2-4. http://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/36_einleitung.pdf.

16. Ehlers, U. D. (2020). *Future Skills, Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3_5

15. Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. [bertelsmann_intkomp.pdf](http://www.bertelsmann-intkomp.pdf) (jugendpolitikineuropa.de)

16. Hall, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Düsseldorf: Schwann. 190 S.

17. Hofstede G. *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management* / G. Hofstede. – München: C. H. Beck, 1997. – 420 S.

18. Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. [bertelsmann_intkomp.pdf](http://www.bertelsmann-intkomp.pdf) (jugendpolitikineuropa.de)

19. Knapp-Potthoff A. (1997). *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel* / A. Knapp-Potthoff, M. Liedke Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium Verlag. S. 181–206.

20. Kolbina, T.V. (2019). Formation of students' communicative competence in

universities of Ukraine: Cross-cultural aspect // Oleksenko, O.O., Tsykina, D.S., Yevdokimova-Lysohor, L.A. *Espacios*. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85073687402&origin=resultslist>

21. Kolbina, Tetiana. (2022). Theoretische und methodische Ansätze zur Kompetenzvermittlung im Rahmen der Informationsförderung / Kolbina, Tetiana; Oleksenko, Olena // International Guest's Working Paper Series at the Faculty of Applied Social Sciences; 2/2022. Hochschule RheinMain. <https://hlbrm.pur.hebis.de/xmlui/handle/123456789/82>

22. Thomas, A. (2006). *Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt*. Arbeit, 15(2), S. 114-125.

Статтю надіслано до редколегії 09.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.147:81'276.6:316.7

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-19-34

Ірина Халимон, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID: 0000-0003-4815-751X
khalymon.iv@ndu.edu.ua

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

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМ ПЕРЕКЛАДАЧАМ І ВЧИТЕЛЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Дослідження присвячене аналізу особливостей викладання курсу «Лінгвокраїнознавство» в освітніх програмах зі спеціалізацій А 4.021 Англійська мова та зарубіжна література та В 11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), призначених для підготовки вчителів англійської мови і перекладачів відповідно.

За результатами порівняльного аналізу змісту лінгвокраїнознавчої компетентності перекладачів і вчителів ІМ встановлено, що для обох категорій фахівців її зміст має спільну основу, яка полягає у володінні фоновими знаннями про культуру, історію, традиції та реалії англійських країн, а також у навичках міжкультурної взаємодії. Визначено, що ключовою відмінністю є те, що перекладачам ці знання потрібні для глибинного лінгвокультурного аналізу тексту та адекватного відтворення культурно-маркованих одиниць у перекладі, тоді як для вчителів фокус зміщується на дидактичний аспект – пояснення культурних явищ і формування в учнів міжкультурної толерантності.

У дослідженні здійснено спробу проаналізувати практику викладання лінгвокраїнознавства для двох різних професійних профілів шляхом порівняння силабусів із різних ЗВО України (4 силабуси педагогічного профілю та 8 – філологічного). Аналіз силабусів виконувався за такими критеріями: місце курсу в ОП, обсяг, форми занять, мета і завдання курсу, результати навчання, тематика та методи викладання. Результати аналізу демонструють, що, попри спільну базову мету забезпечення здобувачів комплексом лінгвокультурних знань, курс має досить виразні відмінності у цільових настановах, тематичному наповненні та очікуваних результатах навчання залежно від профілю підготовки. Силабуси здебільшого відповідають базовим вимогам до формування

професійної компетентності здобувачів, однак для підвищення якості рекомендовано посилити диференціацію цілей та змісту, акцентувати відображення культури в мові, актуалізувати матеріали, інтенсифікувати роботу з автентичними джерелами та інтеграцію з іншими фаховими дисциплінами; максимально використовувати методи, що моделюють реальні професійні ситуації.

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.iv@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*

*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*

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 (Kramsch, 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. Баснетт та А. Лефевера, 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 багатокомпонентним 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 загально-філологічної 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 англосовітських 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, запропонованих 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 си́лабусів 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 си́лабусах 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 си́лабусах 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 си́лабуси, 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 си́лабусах 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 си́лабусах 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 си́лабусах 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 англословних 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 англословного 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 кожному темі, 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 англійськомовних 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.

Важкою 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

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 внз 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
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
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
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
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
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.
24. Karlik, 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.

УДК: 378.147:004.77:811

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-34-46

Кириленко Валерій,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-9992-4690-2101
val19kir83@gmail.com

Кириленко Неля,

кандидат педагогічних наук, доцент,
зав.кафедри інформатики
та інформаційних технологій в освіті
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0003-2403-3563
nelly_112@ukr.net

Крижановський Андрій,

кандидат педагогічних наук, доцент, директор
Коледжу фахової передвищої освіти, доцент
кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0003-4108-9542
andyapatano@gmail.com

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено комплексний аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до застосування хмарних технологій у професійній діяльності в умовах цифровізації освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, трансформацією освітнього середовища та зростанням вимог до професійної компетентності педагогів, здатних ефективно працювати в цифровому суспільстві. Особливу увагу приділено ролі хмарних сервісів як інструменту підвищення якості навчання, оптимізації освітнього процесу та формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови. У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення понять «цифровізація освіти», «цифрова компетентність», «хмарні технології», а також узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід їх упровадження у систему вищої педагогічної освіти. Визначено основні складові цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови (технічну, інформаційно-організаційну та комунікативну) та обґрунтовано необхідність їх цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки. Розкрито педагогічні умови ефективного застосування хмарних технологій у навчанні майбутніх учителів іноземної мови, серед яких: інтеграція цифрових інструментів у зміст фахових дисциплін; системна підготовка здобувачів освіти до використання хмарних сервісів; розвиток навичок самостійного та проектного навчання; забезпечення методичного супроводу та формування позитивної мотивації до використання інноваційних технологій. Здійснено класифікацію основних типів хмарних сервісів (Software as a Service, Platform as a Service, Infrastructure as a Service) та окреслено можливості їх використання в освітньому процесі закладів вищої освіти. У статті наведено приклади практичного застосування хмарних сервісів

і онлайн-інструментів (Google Workspace, LearningApps, Padlet, Canva, Prezi тощо) для створення дидактичних матеріалів, організації спільної діяльності, розвитку мовних і комунікативних навичок здобувачів освіти. Доведено, що використання хмарних технологій сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню навчальної мотивації, розвитку критичного мислення та здатності до безперервного професійного саморозвитку. Зроблено висновок, що впровадження хмарних технологій у процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови є ефективним засобом модернізації педагогічної освіти та відповідає сучасним викликам інформаційного суспільства. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням і апробацією методичних моделей використання хмарних технологій у професійній діяльності вчителів іноземної мови.

Ключові слова: цифровізація освіти; хмарні технології; підготовка майбутніх учителів іноземної мови; цифрова компетентність; інформаційно-комунікаційні технології; хмарні сервіси; змішане та дистанційне навчання; освітнє цифрове середовище.

Kyrylenko Valerii,

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Department of Methods of Teaching Foreign Languages
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-9992-4690-2101
val19kir83@gmail.com

Kyrylenko Nelya,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department
of Informatics and Information Technologies
in Education Municipal Institution of Higher Education
«Vinnytsia Humanities and Pedagogical College»
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-2403-3563
nelly_112@ukr.net

Kryzhanovskiy Andrii,

Candidate of Pedagogical Sciences, Director
of the College of Pre-higher Education, Docent of the Department
of Informatics and Information Technologies
in Education Municipal Institution of Higher Education
«Vinnytsia Humanities and Pedagogical College»
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-4108-9542
andylapatanoff@gmail.com

TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO USE CLOUD TECHNOLOGIES IN THEIR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article provides a comprehensive analysis of the problem of training future foreign language teachers to use cloud technologies in their professional activities within the context of the digitalization of education. The relevance of the study is determined by the rapid development of information and communication technologies, the transformation of the educational environment, and the increasing demands placed on teachers' professional competence in the digital society. Particular attention is paid to cloud technologies as an effective tool for improving the quality of education, optimizing the learning process, and developing digital competence among future foreign language teachers. The paper analyzes modern scientific approaches to defining the concepts of "digitalization of education," "digital competence," and "cloud technologies," and summarizes both national and international experience in their implementation in higher pedagogical education. The main components of digital competence of future foreign language teachers are identified, including

technical, information-organizational, and communicative components. The necessity of purposeful and systematic development of these components in the process of professional training is substantiated. Pedagogical conditions for the effective use of cloud technologies in the training of future foreign language teachers are determined and described. These conditions include the integration of digital tools into professionally oriented disciplines, systematic preparation of students for the use of cloud services in educational and future teaching activities, the development of independent and project-based learning skills, methodological support, and the formation of positive motivation for the use of innovative technologies. The article also presents a classification of cloud service models (Software as a Service, Platform as a Service, Infrastructure as a Service) and outlines their didactic potential in higher education institutions. Practical examples of using cloud services and online tools such as Google Workspace, LearningApps, Padlet, Canva, and Prezi in the educational process are provided. These tools are shown to be effective for creating digital teaching materials, organizing collaborative learning, enhancing communication skills, and developing learners' foreign language competence. It is demonstrated that the use of cloud technologies promotes personalized learning, increases students' motivation, fosters critical thinking, and supports lifelong professional development. The study concludes that the implementation of cloud technologies in the training of future foreign language teachers is an effective means of modernizing pedagogical education and meeting the challenges of the information society. The use of cloud-based tools contributes significantly to the formation of digital competence, autonomy, creativity, and professional readiness of future teachers. Prospects for further research are identified, including the development and experimental validation of methodological models for training foreign language teachers to apply cloud technologies in their professional practice and the study of international experience in the digital transformation of teacher education.

Keywords: digitalization of education; cloud technologies; training of future foreign language teachers; digital competence; information and communication technologies; cloud services; blended and distance learning; digital educational environment.

Актуальність. Однією з ключових сфер сучасної освітньої парадигми є впровадження цифрових технологій, що сприяє підвищенню потенціалу навчання, розвитку, пізнання та виховання в різних галузях професійної підготовки. Сучасна цифрова освіта відкриває широкі перспективи для навчання майбутніх учителів іноземної мови, що тісно пов'язане з пошуком та обробкою інформації, необхідної для виконання завдань.

Постановка проблеми. Майбутня професія учителів іноземної мови передбачає необхідність ефективного пошуку професійно-важливої інформації з різноманітних джерел, причому цифрові ресурси займають провідне місце серед них. Вони становлять важливу базу для розвитку навичок та здібностей майбутніх фахівців. Використання цифрових інструментів у процесі професійної діяльності сприяє тренуванню всіх важливих професійних характеристик (аналітичних, комунікативних і творчих здібностей) та розвитку особистісних якостей, таких як спостережливість, уважність та оперативність.

Майбутні учителі повинні володіти не лише філологічною компетентністю, але й навичками роботи з ІТ

Інформаційні технології (ІТ) стали ключовим інструментом подолання мовних бар'єрів, дозволяючи швидко та точно передавати ідеї між мовами, забезпечуючи якісний обмін інформацією в глобальному суспільстві (Losyeva, Kyrylenko, Kyrylenko, 2021).

Аналіз останніх досліджень. Дослідження щодо можливостей цифрової освіти у формуванні навичок майбутніх учителів іноземної мови проводилися вітчизняними та іноземними вченими, такими як Н. Гавриленко, І. Гайдамашко, М. Гарбовський, М. Маніковська, А. Яцишин та інші. Однак на сьогодні не існує єдиного погляду серед науковців щодо самого поняття "цифрова освіта", і також не розроблено універсального алгоритму організації навчання майбутніх фахівців у контексті цифрової освіти.

Перш за все зауважимо, що у сучасній освітній діяльності визнається пріоритетність активних, інтерактивних, творчих методів та форм навчання, усвідомлюється важливість формування у здобувачів освіти навичок та вмінь пошуку інформації, розширення її джерельної бази (Сисоєва, 2011).

Означена тенденція підсилюється в умовах розгортання цифрової освіти. О. Бондаренко під цифровізацією освіти розуміє «впровадження цифрових сервісів та технологій у педагогічний процес». При цьому, як зазначає дослідниця, таке впровадження змінює не лише освітню ситуацію, а й ролі основних учасників освітнього процесу, а також правила взаємодії між ними (Бондаренко, Струк, 2014).

Н. Зінукова відзначає, що цифровізація вищої освіти – це основа формування нової моделі підготовки кадрів у сучасній економіці (Зінукова, 2019).

На думку В. Ігнатенко, цифровізація – це зміна парадигми спілкування та взаємодії один із одним та із соціумом (Ігнатенко, 2020).

Інші дослідники вважають, що цифровізація – це не лише переведення інформації у цифрову форму, але й комплексне вирішення інфраструктурного, управлінського, поведінкового та культурного характерів освіти. Н. Ільюшенко вважає, що цифрова освіта – це інструмент перебудови та оновлення освітньої системи; процес розвитку цифрових технологій та своєрідний теоретичний інструмент, що дозволяє осмислити те, як саме цифровізація впливає на суспільство, трансформуючи при цьому усі його сфери (Scrivener, 2019, p 237). Автор відзначає, що зазначений підхід до освіти передбачає концепції онлайн-освіти, а також електронної та дистанційної.

А. Яцишин у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що цифровізація освіти означає «об'єднання різноманітних компонентів та найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадження нових інформаційних та освітніх технологій, застосування прогресивних форм організації освітнього процесу та активних навчальних методів, а також сучасних навчально-методичних матеріалів (Яцишин, 2021).

Мета та основні завдання. Розкрити значення цифровізації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови, визначити педагогічні умови ефективного застосування цифрових технологій в освітньому процесі, визначити вплив хмарних технологій на якість навчання, класифікувати основні хмарні сервіси.

Виклад основного матеріалу. В Україні на державному рівні визначено основні напрями цифровізації освіти: створення освітніх ресурсів та цифрових

платформ із підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту, зокрема, й інструментів автоматизації освітніх процесів; організація безперебійного доступу здобувачів освіти до мережі Інтернет у навчальних аудиторіях; розвиток дистанційної освіти із використанням мультимедійних технологій (Кадемія, Шевченко, 2014).

Таким чином, цифрова освіта у підготовці професійних кадрів (у тому числі, й майбутніх учителів іноземної мови) сьогодні, беззаперечно має суттєві переваги, а саме: доступність освітніх ресурсів; забезпечення безперервності процесу навчання; вибудовування індивідуальних освітніх маршрутів, індивідуалізація, що заснована на технологіях прогресивного навчання; додаткові можливості для отримання та вдосконалення професійних знань і вмінь, розширення інформаційної бази; цифрові технології дозволяють економити час та ресурси (наприклад, застосування інтернет-технологій та онлайн-словників під час перекладу текстів дозволяє істотно пришвидшити даний процес).

Проте, як відзначають дослідники, окрім названих перспектив цифровізації, існують також і деякі недоліки, що можуть призводити до погіршення професійних якостей майбутнього учителя, а саме: електронна освіта (особливо сьогодні, під час воєнного стану) вводиться фактично у якості основної, що призводить до втрати «живого спілкування» здобувачів освіти та викладачів між собою, котре, в свою чергу, є однією із основних умов розвитку комунікативних здібностей та набуття професійних знань майбутнього учителя в процесі вивчення іноземної мови; запровадження «цифровізації» процесу перекладу призводить до втрати навичок самостійного мислення та розуміння тексту оригіналу, так і його перекладу; у деяких випадках цифровізація може призводити до ігнорування цілого ряду передових педагогічних ідей, що не підлягають оцифруванню; цифровізація освіти може призвести до «дегуманізації та інструменталізації освіти, деформації особливості, девальвації їхніх моральних норм та принципів, що, в свою чергу, може спричинити руйнування моральних устоїв суспільства» (Linna, Mäkinen, Keto, 2016).

Ще однією важливою проблемою у контексті цифрової освіти є розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Цифрова компетентність визначається як здатність особи систематично оволодівати компетенціями (знання, навички, мотивація, відповідальність) та впевнено, ефективно, критично та безпечно вибирати та використовувати ІКТ у різних сферах життєдіяльності. Також важливою є готовність здобувача освіти до такого виду діяльності (Vakhovskiy, 2019).

Дослідники акцентують увагу на комплексності цього феномену і наголошують на важливості розвитку відповідальності, мотивації та ціннісної сфери особистості як ключових елементів для професійного зростання у цифровому суспільстві. Під цими аспектами маємо на увазі виявлення потреб і бажань особистості, ступінь її готовності до розвитку в контексті мотиваційної сфери, а також визначення її ставлення до Інтернету. Також важливою є ступінь

розуміння та прийняття норм, правил і цінностей цифрового світу, а також готовність до їх дотримання, що входить в ціннісну сферу особистості.

Н. Ячина та О. Фернандез визначають цифрову компетентність як широкий спектр професійних навичок і розуміння загальної структури та взаємодії пристроїв електронних систем. Вони підкреслюють важливість розуміння потенціалу цифрових технологій для здійснення інноваційної діяльності, базове розуміння надійності та достовірності отриманої інформації, а також навичок користування програмами в професійній сфері (Bowler, 2019).

Дослідники визначають цифрову компетентність як набір навичок ефективного використання новітніх технологій у власній професійній діяльності та ідентифікують наступні складові цифрової компетентності майбутнього учителя іноземної мови: технічна, інформаційно-організаційна і комунікаційна.

Технічна складова передбачає здатність та готовність безпечно працювати у мережі та ефективно використовувати програмне забезпечення для вирішення різних професійних завдань на всіх етапах своєї діяльності.

Інформаційно-організаційна складова цифрової компетентності пов'язана з здатністю використовувати систему знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для пошуку, обробки та зберігання інформації та організації своєї професійної діяльності.

Комунікативна складова цифрової компетентності охоплює здатність та готовність перекладача мобілізувати свої уміння та знання для безпечного здійснення онлайн-комунікації у різних формах, таких як електронна пошта, чати, навчальні мережеві платформи, онлайн-перекладачі, форуми і т. д. (Bassnett, Lefevere, 1998).

З метою досягнення максимальної ефективності розвитку цифрової компетентності слід починати формування цього виду навичок ще на початкових етапах навчання майбутніх учителів іноземної мови. Це дозволить здобувачам освіти краще розуміти та вміло застосовувати загальний досвід людства у сфері цифрових технологій, а також ознайомить їх із можливостями, які цифрове середовище відкриває для їхнього професійного зростання. Перехід до цифрової компетентності повинен відбуватися поступово, в процесі послідовного введення здобувачів освіти у завдання, які вони мають вирішити у майбутньому.

Тільки через такий послідовний підхід майбутні учителі зможуть вивчити навички грамотного використання отриманої інформації, розуміти необхідність постійного оновлення знань, не тільки в галузі цифрових технологій, але й у традиційному навчанні. Це також допоможе їм усвідомити важливість постійного навчання протягом усього професійного життя (Яненко, 2005).

Аналіз проведених досліджень, присвячених питанням підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації, дозволяє зробити висновок, що використання цифрових технологій має численні очевидні переваги, але може також призвести до певних ризиків і ставить перед викладачами цілий ряд важливих завдань. Таким чином, перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка методики використання

цифрових засобів у навчанні майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах (Кириленко, Кириленко, Крижановський, 2025),

У процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови важливим завданням є формування цифрової компетентності здобувачів освіти, та формування у них повного спектру знань та практичних навичок роботи зі спеціальними програмним забезпеченням та мережевими сервісами перекладу.

Практичний досвід формування цифрової грамотності майбутніх учителів та практика формування в них навичок роботи зі спеціальними програмами та сервісами, дозволив нам зробити висновок про те, що вирішити цю проблему можна шляхом організації освітнього процесу з урахуванням певних педагогічних умов та особливостей підготовки здобувачів освіти до ефективного навчання іноземної мови.

Зауважимо, що педагогічні умови можуть бути і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого педагога.

Як показує аналіз наших наукових пошуків, загальною рисою усіх визначень поняття педагогічних умов є їх спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників освітнього процесу з метою розв'язання конкретних дидактичних завдань підвищення ефективності професійної компетентності майбутніх фахівців.

З метою визначення необхідних і достатніх педагогічних умов розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови, пропонуємо більш-детально розглянути особливості підготовки здобувачів освіти зазначеної спеціальності.

В результаті аналізу літературних джерел та практичного досвіду, вважаємо, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО (зкладах вищої освіти) у парадигмі формування цифрової компетентності вимагає створення специфічних педагогічних умов та врахування деяких особливостей. Ось кілька ключових аспектів, котрі ми виділили в процесі практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови:

1. Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес.
2. Навчання використання спеціалізованих перекладацьких інструментів.
3. Розвиток навичок роботи з базами даних та додатками.
4. Залучення до проєктної діяльності.
5. Формування інформаційної грамотності.
6. Сприяння самостійному навчанню.

Загальна мета полягає в тому, щоб забезпечити майбутніх здобувачів вищої освіти не лише традиційними мовними навичками, але й готовністю ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти.

На нашу думку, побудова освітнього процесу майбутніх учителів іноземної мови із врахуванням перерахованих вище особливостей забезпечить сприятливі педагогічні умови, та сприятиме розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти.

Беручи до уваги освітні реалії сьогодення та реалізацію змішаної форми навчання здобувачів освіти, стверджуємо, що виокремлення запропонованих нами педагогічних умов, є результатом практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. За цих умов, пропонуємо детальніше познайомитися із особливостями організації освітнього процесу.

Розвиток комп'ютерної техніки та системного й прикладного програмного забезпечення, відмова розробників від підтримки попередніх версій операційних систем, змушує навчальні заклади постійно збільшувати фінансові витрати на їх оновлення, придбання та обслуговування. Зарадити проблемі частково можуть хмарні сервіси, які за певних умов дозволяють економити кошти, спрямовуючи їх лише на оплату хмарних послуг, а в разі використання безкоштовних сервісів – переважно на освітній процес. Нині існує значна кількість різноманітних хмарних сервісів, які можуть використовуватись у освітній діяльності ЗВО (Кириленко, Кириленко, Крижановський, 2025),

За допомогою «хмарних» сервісів можна отримати доступ до інформаційних ресурсів будь-якого рівня і потужності, використовуючи тільки підключення до Інтернету і Веб-браузеру.

У статті (Березніков, 2018) зазначається, що умовно всі види хмарних послуг можна поділити на три типи: *Software as a Service* (програмне забезпечення як послуга); *Platform as a Service* (платформа як послуга); *Infrastructure as a Service* (інфраструктура як послуга). *As a Service* означає, що всі види хмар надаються за моделлю підписки, тобто використовуються тільки тоді, коли в них є необхідність.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що найбільш використовуваними в освітньому процесі є *Software as a Service* (програмне забезпечення як послуга), що забезпечує надання готового рішення для клієнта з мінімальною необхідністю налаштувань.

Підписуючись на такий сервіс, керувати ним може будь-який користувач з мінімальним залученням системного адміністратора або взагалі без нього. Наприклад, в освітньому процесі застосовуються Office 365, Dropbox, Evernote, Trello та ін.

Послуги типу *Platform as a Service* (платформа як послуга) розраховані, в першу чергу, на розробників. Вони являють собою набори готових компонентів для створення додатків, а також фреймворки для керування платформою. В даному випадку компонентами будуть сервіси даних, репозитарії, середовища тестування і тому подібні сервіси.

Infrastructure as a Service (інфраструктура як послуга) – інфраструктура як послуга до використання хмарних процесорів, пам'яті, дисків та мережі, з яких створюються сервери-маршрутизатори та налаштовується мережева топологія під потреби ЗВО.

Завдяки впровадженню ІКТ в освітній процес розвинулися нові можливості для індивідуалізації та диференціації освітнього процесу,

зорієнтованого на розвиток самостійного мислення та ефективну організацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти ЗВО.

За цих умов, як зазначають автори (Кириленко, Кириленко, Крижановський, Медведєв, 2023), хмарні сервіси є ідеальною платформою для автоматизації освітнього процесу, оскільки по-перше, не потребують витрат на придбання апаратного забезпечення і адміністрування готового рішення, по-друге, дозволяють одночасно співпрацювати великій кількості користувачів, а по-третє, хмарні технології зараз – наймодніший тренд і нашим випускникам жити саме у «хмарному» майбутньому.

Найвні сучасні хмарні технології, з точки зору організації навчального контенту дозволяють викладачам: структурувати навчальний матеріал; будувати освітній процес на основі взаємодії «викладач-студент»; систематизувати навчальний контент; організовувати спільну проектну діяльність майбутніх перекладачів.

За цих умов, вважаємо доцільним проаналізувати можливості використання сервісів на основі хмарних технологій як засобу створення дидактичних матеріалів та електронних освітніх ресурсів для підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Сучасний освітній процес вимагає від фахівців не лише високої мовної компетентності, а й володіння новітніми інформаційними технологіями. Однією з ключових тенденцій в галузі освіти стає використання хмарних сервісів для створення та розповсюдження дидактичних матеріалів.

Розглянемо деякі можливості використання цих сервісів: Google Docs для колективної роботи; Google Sheets для відстеження та аналізу; Google Slides для презентацій; Google Calendar для організації розкладу та завдань; Google Forms для збору зворотного зв'язку; Google Drive для зберігання та обміну документами; Google Meet для віртуальних зустрічей.

Padlet та Glogster – це інтерактивні онлайн-інструменти, які можуть бути корисними у процесі підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО. Ці інструменти допомагають створити інтерактивне та залучаюче навчання, сприяють розвитку творчих та комунікативних навичок здобувачів освіти.

Prezi.com, і Canva є універсальними інструментами, які можуть бути корисними для підготовки майбутніх учителів у ЗВО. Ось кілька можливих застосувань для кожного інструменту:

Ментальні карти є ефективним інструментом для візуалізації і структуризації інформації. Вони можуть бути корисними інструментами в освітньому процесі ЗВО для поліпшення розуміння та запам'ятовування матеріалу.

Інтерактивні мережеві вправи допоможуть здобувачам освіти отримати практичний досвід та розвивати навички, які їм будуть необхідні в професійній діяльності. Застосування Learning Apps (застосунки для навчання або мобільні додатки для навчання) може відігравати важливу роль у підготовці майбутніх

учителів іноземної мови у ЗВО. Ось кілька можливостей застосування Learning Apps у цьому контексті:

1. Мовна практика: Learning Apps можуть надавати можливості для занять з мовної практики, включаючи вправи на вимову, читання, письмо та розмовну практику. Такі додатки можуть надавати здобувачам освіти змогу вдосконалювати свої навички в різних аспектах мови.

2. Вправи на переклад: Learning Apps можуть містити ігри, вправи та завдання, спрямовані на покращення перекладацьких навичок.

3. Системи автоматизованого оцінювання: Learning Apps можуть використовуватися для автоматизованого оцінювання виконання завдань і надавати зворотний зв'язок щодо помилок та можливостей покращення. Це допомагає перекладачам систематично вдосконалювати свої навички.

4. Використання технологій розпізнавання мови: Деякі Learning Apps можуть використовувати технології розпізнавання мови для тренування перекладачів в роботі з аутентичними текстами та вимогами реального часу.

5. Командне навчання: Learning Apps можуть підтримувати спільне навчання та обмін досвідом серед груп здобувачів освіти. Вони можуть включати функції форумів, чатів або групових завдань.

6. Електронні ресурси для досліджень: Learning Apps можуть включати доступ до електронних словників, баз даних, онлайн-бібліотек та інших ресурсів, що полегшують дослідження та перекладацьку підготовку.

Отже, використання Learning Apps може сприяти активній, інтерактивній та ефективній підготовці майбутніх учителів, надаючи їм доступ до різноманітних ресурсів та інструментів для розвитку їхніх мовних навичок.

Сервіс Learningapps.org в умовах дистанційного та змішаного навчання майбутніх учителів іноземної мови може використовуватися для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти; для активізації вивченого матеріалу; для організації самостійної дослідницької діяльності; для організації роботи здобувачів освіти у підготовці кваліфікаційних робіт.

На основі аналізу власного педагогічного досвіду застосування хмарних технологій розробки та систематизації дидактичних ресурсів для навчання майбутніх учителів іноземної мови, робимо висновок, що описані хмарні сервіси дають викладачеві можливість створювати якісні дидактичні матеріали, що дозволяє якісно покращити освітній процес в умовах дистанційного та змішаного навчання, зробити освітній процес більш інформативним та інтерактивним.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що цифровізація освіти є важливим чинником модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства. Застосування хмарних технологій у процесі фахової підготовки сприятиме формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів, розвитку їхньої здатності до самостійного навчання, критичного мислення, творчості та безперервного професійного вдосконалення.

Доведено, що ефективне використання хмарних технологій можливе за наявності відповідних педагогічних умов, зокрема: інтеграції цифрових інструментів у зміст професійно орієнтованих дисциплін; системної підготовки здобувачів освіти до використання хмарних сервісів у навчальній і майбутній педагогічній діяльності; забезпечення методичного супроводу та цифрової підтримки освітнього процесу; формування позитивної мотивації до використання інноваційних технологій.

З'ясовано, що хмарні технології позитивно впливають на якість навчання іноземних мов, оскільки забезпечують доступність освітніх ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця, сприяють персоналізації навчання, активізації комунікативної діяльності, розвитку навичок співпраці та підвищенню навчальної мотивації здобувачів освіти.

У процесі дослідження здійснено класифікацію основних хмарних сервісів, які доцільно використовувати в підготовці майбутніх учителів іноземної мови, зокрема: сервіси для зберігання та обміну даними, платформи для онлайн-навчання, інструменти спільної роботи, комунікаційні сервіси та спеціалізовані освітні хмарні ресурси. Використання зазначених сервісів розширює дидактичні можливості освітнього процесу та сприяє підвищенню його ефективності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації методичних моделей підготовки майбутніх учителів іноземної мови до застосування хмарних технологій у професійній діяльності, а також у вивченні зарубіжного досвіду цифровізації педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березніков, А. (2018). Види хмарних сервісів: який обрати та огляд хмарних провайдерів. <https://www.de-novo.biz/blog/vidi-hmarnih-servisiv-yakij-obrati-ta-oglyad-hmarnih-provajd-8>
2. Бондаренко, О., Струк, Т. (2014). Основні напрямки покращення підготовки перекладачів на базі ВНЗ. У Зміст підготовки перекладачів та сучасні вимоги професії (матеріали наук.-практ. конф., с. 7–14). Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.
3. Bowler, L. (2019). Bilingual concordances and translation memories: A comparative evaluation. In *Language resources of translation work, research and training: Second international workshop*. Stroudsburg. pp. 70–79.
4. Ігнатенко, В. Д. (2020). Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх філологів. *Іноземні мови*, 1(101), 37–42.
5. Кадемія, М. Ю., Шевченко, Л. С. (2014). Застосування контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 40, 268–274.
6. Кириленко, В. В., Кириленко, Н. М., & Крижановський, А. І. (2025). Інформаційно-комунікаційні технології в перекладацькій діяльності. *Journal of Cross-Cultural Education*, 5, 64–73. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-5-64-73>

7. Кириленко, В., Кириленко, Н., Крижановський, А., & Медведєв, Р. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у перекладацькій діяльності: навчально-методичний посібник. Друкарня «Твори».

8. Linna, P., Mäkinen, T., & Keto, H. (2016). Utilizing MOOCs in the development of education and training programs. In 2016 39th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO) Opatija. pp. 861–864.

9. Losyeva, N. M., Kyrylenko, N. M., & Kyrylenko, V. V. (2021). Information competence as a basis for students' self-realization: Practical experience. Information Technologies and Learning Tools, 4(84), 65–79. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3496> doi: 10.33407/itlt.v84i4.3496.

10. Scrivener, J. (2019). Learning teaching: The essential guide to English language teaching (5th ed.). Macmillan.

11. Сисоєва, С. О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. ВД «ЕКМО».

12. Vakhovskiy, L., et al. (2019). Vectors of education development: From enlightenment to post-modernism. The Asian International Journal of Life Sciences, 21(2), 295–308.

13. Яненко, Л. П. (2005). Комп'ютерні технології формування іншомовної комунікативної компетенції. Умовна освіта: шлях до євроінтеграції. Ленвіт. с. 259–261.

14. Яцишин, А. В. (2021). Теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту (дисертація доктора педагогічних наук). Київ.

Статтю надіслано до редколегії 20.01.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 37.015.3:[373.5.016:811.111]

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-46-59

Катерина Поселецька,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-0861-7123

Scopus-Author ID 57212267129

poseletska@gmail.com

Олена Боровська,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри германської філології,

перекладу та зарубіжної літератури

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-3688-3621

Scopus-Author ID 58138653400

oborovska@vspu.edu.ua

Тетяна Сольська,

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри германської філології, перекладу
та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-2983-6704
Scopus-ID 57224906343
tsolska@vspu.edu.ua*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню ролі англомовних автентичних текстів у розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання іноземної мови. Розкрито сутність критичного мислення як ключової компетентності сучасної освіти та обґрунтовано його значення в умовах інформаційної перенасиченості й поширення медіаконтенту різної якості. Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми формування критичного мислення та використання автентичних текстів у навчанні іноземних мов. Визначено дидактичний потенціал автентичних матеріалів як засобу розвитку аналітичних, аргументаційних, метакогнітивних і медіаграмотних умінь здобувачів освіти. Наголошено на можливостях автентичних текстів сприяти формуванню міжкультурної компетентності, когнітивної гнучкості та здатності розпізнавати маніпулятивні впливи. Зроблено висновок про доцільність системного використання англомовних автентичних текстів у навчальному процесі як ефективного інструменту розвитку критичного мислення та підготовки учнів до свідомого сприйняття інформації в сучасному суспільстві.

Ключові слова: критичне мислення, автентичні тексти, навчання іноземної мови, читання, медіаграмотність, старшокласники.

Kateryna Poseletska,
*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Germanic Philology,
Translation and Foreign Literature.
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com*

Olena Borovska,
*Ph.D. (Philology), Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology,
Translation and Foreign Literature.
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-3688-3621
Scopus-Author ID 58138653400
oborovska@vspu.edu.ua*

Tetiana Solska,
Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Germanic Philology,
Translation and Foreign Literature.
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-2983-6704
Scopus-ID 57224906343
tsolska@vspu.edu.ua

DEVELOPMENT OF LEARNERS' CRITICAL THINKING THROUGH AUTHENTIC FOREIGN-LANGUAGE TEXTS: THEORETICAL ASPECT

Annotation. The article is devoted to the theoretical substantiation of the role of authentic English-language texts in the development of critical thinking skills among senior secondary school students in the process of foreign language learning. The essence of critical thinking as a key competence of modern education is revealed, and its importance in the context of information overload and the spread of media content of varying quality is emphasized. The study analyzes the approaches of Ukrainian and foreign scholars to the problem of fostering critical thinking and the use of authentic texts in foreign language teaching. The didactic potential of authentic materials as an effective means of developing analytical, argumentative, metacognitive, and media literacy skills of learners is identified. Particular attention is paid to the capacity of authentic texts to enhance intercultural competence, cognitive flexibility, and the ability to recognize manipulative strategies in media discourse. The article concludes that the systematic use of authentic English-language texts in foreign language education is an effective tool for developing students' critical thinking and preparing them for conscious and informed engagement with information in contemporary society.

Keywords: critical thinking, authentic texts, foreign language learning, reading, media literacy, senior secondary school students.

Актуальність. Розвиток критичного мислення є однією з ключових цілей сучасної освіти, особливо в умовах суспільства, де учні стикаються з великим обсягом різноманітної, часто суперечливої інформації. Здобувачі освіти, які готуються до самостійного життя та професійного вибору, потребують не лише знань із різних дисциплін, але й навичок обґрунтованого аналізу, логічного мислення та здатності ставити під сумнів недостовірну інформацію. У цьому контексті особливе значення має навчання читанню англійських автентичних текстів, яке не лише покращує мовні компетенції учнів, але й стимулює розвиток їхнього критичного мислення.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі, що характеризується стрімким зростанням обсягів інформації та поширенням медіаконтенту різної якості, особливої актуальності набуває проблема формування критичного мислення здобувачів освіти. Здобувачі освіти щоденно зустрічаються з іншомовними інформаційними матеріалами, які можуть містити суб'єктивні оцінки, приховані смисли та маніпулятивні впливи, що ускладнює їх об'єктивне сприйняття. Попри значну увагу науковців до розвитку критичного мислення, питання цілеспрямованого використання іншомовних автентичних текстів як ефективного дидактичного засобу його формування у процесі навчання іноземної мови залишається недостатньо систематизованим і потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади критичного мислення розкрито у працях Л. Елдера та Д. Халперна, які визначили критичне мислення як усвідомлений, рефлексивний і цілеспрямований процес аналізу та оцінювання інформації. Психолого-педагогічні аспекти формування критичного мислення учнів і підлітків досліджувала Д. Кун, зосереджуючись на розвитку аргументації, міркування та метакогнітивних умінь.

У галузі методики навчання іноземних мов проблему розвитку критичного мислення в процесі читання вивчали Н. Гудзь, О. Кузьменко, О. Черниш, які розглядали критичне мислення як засіб ефективного оволодіння іншомовною комунікацією. Особливу увагу використанню автентичних текстів у старшій школі приділено в роботах Л. Ортинської, Г. Подосиннікової та В. Кузнецової, де обґрунтовано можливості автентичних художніх і публіцистичних текстів для формування навичок аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації. Сучасні дослідження в контексті EFL (О. Литвиненко, М. Глуховська та ін.) підтверджують ефективність читання автентичних текстів як засобу розвитку критичного мислення учнів і студентів.

Мета дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання іншомовних автентичних текстів у процесі навчання іноземної мови та визначення їх ролі у розвитку критичного мислення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. В освітньому контексті критичне мислення стає особливо важливим, оскільки сучасні здобувачі освіти щодня зустрічаються з безмежними потоками інформації, яка часто подана упереджено або неточно. В умовах такої інформаційної насиченості саме здатність мислити критично дозволяє їм орієнтуватися у величезній кількості даних, уникати маніпуляцій і розвивати незалежне судження. Критично мислячий учень не просто запам'ятовує інформацію, а ставить під сумнів її походження і шукає обґрунтовані докази перед тим, як прийняти як істину. Це сприяє вихованню самодостатньої, творчої особистості, яка готова до викликів сучасного світу. Розвиток критичного мислення також дає здобувачам інструменти для вирішення складних життєвих проблем, що мають соціальні, політичні або етичні виміри. В умовах нестабільного світу з багатьма невизначностями такі навички стають фундаментом успішної адаптації до швидких змін. У кінцевому підсумку, критичне мислення в освіті – це шлях до особистісного і професійного зростання, який формує громадянське суспільство, здатне захищати демократичні цінності, приймати зважені рішення і творити майбутнє (Безвін Ю. Г., 2020).

Критичне мислення пронизує сучасну освіту як невід'ємний компонент розвитку особистості, який формує здатність не лише навчатися, але й переосмислювати здобуті знання. Його вплив виходить далеко за межі академічного середовища: це здатність глибоко оцінювати світ навколо, розуміти контексти, у яких виникає та чи інша інформація, і, що важливо, приймати раціональні рішення навіть у складних, нестандартних ситуаціях.

Здобувачі освіти, які застосовують критичне мислення, не обмежуються механічним засвоєнням теорем чи фактів, а прагнуть усвідомити логіку їх формулювання та умови, що зумовили їх появу. Такий підхід сприяє розвитку здатності самостійно вибудовувати аргументацію, обґрунтовувати власні позиції та зберігати відкритість до нових ідей, поєднуючи її з умінням неупереджено переглядати власні погляди.

Іншомовні автентичні тексти є вдалим інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки вони надають учням доступ до реальних джерел інформації, які мають не лише лінгвістичну, а й культурну цінність. Використання таких матеріалів у навчальному процесі дозволяє учням аналізувати текстові нюанси, виявляти культурний підтекст, різноманітні соціальні та політичні точки зору, що розширює їхній світогляд і стимулює аналітичне мислення. На відміну від адаптованих матеріалів, автентичні тексти – наприклад, статті з відомих газет і журналів, наукові дослідження, блоги, літературні твори – відображають справжні мовні структури та лексичні особливості, характерні для англomовних культур, що стимулює учнів не лише вивчати мову, а й критично ставитися до інформації.

Один із головних способів, у який автентичні тексти сприяють розвитку критичного мислення, полягає у вимогах до учнів оцінювати достовірність джерел і розуміти авторську позицію. Наприклад, читаючи статті з різних новинних видань, учні можуть порівнювати, як одна і та ж подія подається в різних джерелах, звертаючи увагу на тон, термінологію та стиль викладу. Це дозволяє виявити можливу упередженість автора, підтекст або навіть пропагандистський характер тексту, що стимулює учнів розвивати здатність відрізняти факти від думок і зважено ставитися до інформації. Такий підхід особливо важливий у сучасному світі, де новини та інформація поширюються швидко і не завжди є перевіреними (Browne M. N., 2015).

Використання іншомовних автентичних текстів також дозволяє розвивати навички аргументації. Оскільки ці тексти, як правило, подаються з певною точкою зору або міркуваннями, учні можуть аналізувати їх, виділяючи аргументи на підтримку різних поглядів і оцінюючи їхню силу. Наприклад, читаючи уривки з наукових статей чи редакційні коментарі, учні можуть навчитися розрізняти типи аргументів (логічні, емоційні, етичні) та визначати,

чи достатньо вони переконливі і доречні. Це не лише розвиває їхнє вміння формувати власні аргументовані думки, а й сприяє здатності коректно висловлюватися іноземною мовою, що є важливим для їхнього особистого та академічного зростання (Тарнопольський О. Б., 2006).

Іншомовні автентичні тексти стимулюють учнів до активного залучення у навчальний процес, оскільки вони можуть бути складними і викликати запитання. Наприклад, тексти можуть містити незнайомі терміни, культурні відсилання або контекстуальні натяки, що змушує учнів проводити власне дослідження для кращого розуміння. Це формує навички самостійного навчання і закладає основу для критичного мислення, адже учні починають самостійно

аналізувати інформацію, шукати підтвердження і пояснення. Цей процес сприяє підвищенню їхньої відповідальності за власне навчання та формує здатність приймати зважені рішення на основі повного розуміння інформації. Автентичні іншомовні тексти часто використовуються в освітніх дебатах або дискусіях, що стимулює учнів формувати власну думку і висловлювати її перед іншими (OECD, PISA, 2019).

Безсумнівно іншомовні тексти відіграють важливу роль у розвитку критичного мислення, оскільки надають учням можливість працювати з реальними джерелами, розвивати навички аналізу, аргументації та міжкультурної компетенції. Цей підхід допомагає формувати здатність до самостійного судження, прийняття обґрунтованих рішень і сприяє глибшому розумінню як іноземної мови, так і світового культурного контексту, у якому ця мова використовується.

Автентичні іншомовні тексти сприяють розвитку медіаграмотного критичного мислення. Вони дають змогу учням працювати з сучасними інформаційними матеріалами, у яких відображені сучасні світові події, економічні та соціальні проблеми, політичні ситуації. Наприклад, аналіз статті з британського або американського видання про зміни клімату може не лише забезпечити учнів необхідними знаннями з теми, але й навчити їх розрізняти, як різні медіаресурси подають цю тему і що вони хочуть досягти. Таке медіаграмотне критичне мислення готує учнів до реального життя, де інформація надходить у великій кількості і з різних джерел, а її достовірність не завжди є очевидною. Ще одним важливим елементом є розвиток когнітивної гнучкості через роботу з автентичними текстами. Англomовні автентичні тексти часто пропонують не одну, а кілька можливих інтерпретацій подій або проблем, що стимулює учнів шукати різні шляхи для аналізу й вирішення проблем. Наприклад, обговорення уривку з класичної літератури або есе на філософську тему може викликати суперечки серед учнів, які мають різні точки зору. Це змушує їх мислити гнучко, враховувати аргументи з усіх боків і розвивати здатність до мультидисциплінарного підходу, коли одна й та ж проблема розглядається з різних перспектив – історичної, соціологічної, психологічної тощо. Такий підхід збагачує критичне мислення, навчаючи учнів враховувати всі можливі фактори та ускладнювати своє розуміння явищ (Безвін Ю. Г., 2020).

Автентичні тексти забезпечують багатомірне освітнє середовище для формування критичного мислення, оскільки робота з ними передбачає аналіз, зіставлення, оцінювання та рефлексію над змістом. Їх використання сприяє розвитку не лише мовної компетентності, а й таких інтелектуальних якостей, як когнітивна гнучкість, стійкість та здатність до самостійного осмислення інформації, що становить підґрунтя критичного мислення в умовах сучасного інформаційного простору.

Завдяки тому, що автентичні тексти створюються для носіїв мови, вони представляють мову і культуру в їхньому природному вигляді, що робить їх надзвичайно цінними для формування розуміння багатогранності світоглядів і

значення культурних відмінностей. Це стимулює учнів сприймати інформацію критично, навчає їх аналізувати не лише зміст, але й стиль, інтонацію, емоційний підтекст, а також наміри автора. Однією з важливих особливостей англомовних автентичних текстів є їхня здатність формувати навички *декодування прихованих змістів* та *розпізнавання маніпулятивних технік*, які часто використовуються у політичних, соціальних та рекламних матеріалах. Наприклад, учні можуть аналізувати політичні промови або рекламу, щоб зрозуміти, як саме автори використовують стилістичні та риторичні засоби для впливу на аудиторію, викликаючи певні емоції або нав'язуючи певні погляди. Це вміння є важливим для розуміння того, як сучасні медіа впливають на суспільну думку, і дозволяє учням формувати об'єктивнішу оцінку інформації, особливо в умовах великої кількості суперечливих джерел. Ще одним аспектом роботи з автентичними текстами є *розвиток навичок аргументації* і вміння будувати логічні ланцюжки. Оскільки такі тексти часто містять різні позиції з актуальних питань – наприклад, екологічних, соціальних чи економічних, – учні можуть розвивати власні аргументи, спираючись на факти та логіку, а також навчаються розпізнавати слабкі місця в аргументації автора. Вони бачать приклади того, як можна будувати аргументи, зважуючи альтернативні точки зору, і самі починають підходити до аналізу будь-якої проблеми більш усвідомлено та критично (Акбарі О., 2015).

Іншомовні автентичні тексти також дозволяють розвивати *емоційну та етичну компетентність*, адже вони часто піднімають складні моральні дилеми, що дає учням змогу формувати та осмислювати власні моральні цінності. Наприклад, аналіз текстів про права людини, питання соціальної нерівності чи захисту навколишнього середовища змушує учнів задуматися над етичними аспектами різних проблем. У процесі такого аналізу вони вчаться ставити себе на місце інших, розуміти їхній досвід і розглядати свої погляди з різних точок зору, що сприяє розвитку емпатії та толерантності. Також унікальною перевагою автентичних текстів є їх здатність розвивати *метакогнітивні навички*, тобто здатність мислити про своє власне мислення і розуміти, як вони формують власні судження та рішення. Це відбувається, коли учні аналізують свої перші враження від тексту, порівнюють їх із більш глибоким розумінням після детального аналізу, і визначають, як саме змінилася їхня думка. Таке завдання допомагає учням стати більш усвідомленими у власному навчальному процесі, дає їм змогу краще контролювати свої когнітивні процеси та уникати когнітивних спотворень, які можуть впливати на їхні висновки (Околіта Б. І., 2018).

Іншомовні автентичні тексти є дієвим засобом розвитку критичного мислення у старшокласників. Вони забезпечують не тільки можливість вивчення іноземної мови, а й формують навички, які є необхідними для розуміння складних соціальних та культурних реалій, вміння аналізувати інформацію на різних рівнях, об'єктивно оцінювати її та робити усвідомлені висновки. Це підготовлює учнів до викликів сучасного світу, де критичне мислення є ключем

до успішної адаптації та розвитку в інформаційному середовищі (Cambridge English, 2021).

Автентичні тексти – це матеріали, створені носіями мови, які охоплюють різні жанри, такі як статті з газет і журналів, літературні твори, блоги, наукові звіти, рекламу, інтерв'ю, подкасти, відео та багато іншого. Основна характеристика автентичного тексту – його природність і відповідність реальному мовному середовищу. Такі тексти не змінюються і не спрощуються для здобувачів, що робить їх цінними для розвитку як мовної компетенції, так і критичного мислення. Вони відображають справжні мовні структури, стилістичні особливості, соціокультурний контекст, що допомагає учням наблизитися до реальних умов використання мови і розуміти мову в контексті її справжнього функціонування (Шевкопляс Л. В., 2017)

Використання автентичних текстів у навчальному процесі має глибокий позитивний вплив, оскільки стимулює учнів долати мовні труднощі та розвиває їхню здатність сприймати мову на природному рівні. Такі тексти надають учням доступ до актуальних лексичних і граматичних структур, які використовуються в повсякденному житті носіями мови. На відміну від адаптованих навчальних матеріалів, автентичні тексти представляють живу мову, багату на розмовні вирази, ідіоми, сленг та інші мовні особливості, які роблять її більш багатогранною і динамічною. Це сприяє розвитку мовного чуття у здобувачів, розширює їхній словниковий запас та дає змогу краще розуміти особливості граматики, синтаксису і стилістики іноземної мови.

Крім того, автентичні тексти сприяють інтеркультурному навчання, оскільки надають культурну інформацію, яка є невід'ємною частиною розуміння мови. Вивчення таких текстів дозволяє учням розуміти культурні коди, соціальні звичаї, історичні відсилання, які важко передати через адаптовані тексти. Так, новини з британських або американських видань, есе на теми соціальної справедливості чи оповідання про життя в іншомовних країнах допомагають учням зрозуміти не лише мову, а й культурний контекст, у якому вона використовується. Це важливо для формування інтеркультурної компетенції, яка є ключовою для успішної комунікації у глобалізованому світі. Автентичні тексти також сприяють розвитку критичного мислення, оскільки вони зазвичай містять різні думки, точки зору та аргументи, які потребують аналізу. Учні змушені ставити запитання, шукати підтвердження або спростування, розуміти мотиви авторів і можливий підтекст. Наприклад, аналіз газетної статті з різними думками щодо політичної ситуації в певній країні стимулює учнів до оцінки надійності джерел, об'єктивності автора і до вміння розрізняти факти від особистих суджень. Це не лише допомагає розвинути здатність до аналізу інформації, але й готує учнів до реального світу, де критичне ставлення до джерел є необхідністю (Ніколаєва С. Ю., 2008).

Отже, автентичні тексти відіграють багатофункціональну роль у навчальному процесі, сприяючи не лише лінгвістичному, але й культурному та інтелектуальному розвитку учнів. Вони розширюють знання учнів про реальне

мовне середовище, формують здатність до критичного мислення і підвищують мотивацію до навчання, роблячи освітній процес цікавим та практичним. У поєднанні з методами активного навчання вони створюють середовище, яке готує учнів до реальної комунікації в іншомовному контексті та до сприйняття інформації на глибокому і усвідомленому рівні (Панова Л. С., 2020).

Читаючи автентичні тексти учні вчаться порівнювати та контрастувати рідну мову і мову, яку вивчають, що сприяє розвитку міжмовної компетенції. Завдяки аналізу текстів, вони можуть помічати подібності та відмінності у структурах, що допомагає уникати типових помилок, які виникають через вплив рідної мови. Здобувачі освіти можуть зрозуміти, як по-різному формулюються думки в англійській мові порівняно з українською, що формує у них більш свідомий підхід до вивчення мов. Вони починають розуміти, що не всі фрази або граматичні конструкції можна дослівно перекласти на іншу мову, що стимулює їх адаптувати мовні структури до іншомовного контексту. Окрім того, автентичні тексти сприяють розвитку стратегії читання, адже учні змушені використовувати різні способи розуміння складного або незнайомого тексту. Наприклад, учні можуть навчитися використовувати контекст для здогадки про значення незнайомих слів, виділяти ключову інформацію або навіть пропускати деякі деталі, зосереджуючись на головному. Це розвиває їхню здатність читати не лише повільно і вдумливо, але й швидко – необхідна навичка, коли потрібно отримати загальне уявлення про зміст тексту або зрозуміти основні тези. Стратегії читання, що розвиваються при роботі з автентичними текстами, стають основою для роботи з великою кількістю інформації в подальшому, наприклад, у вищій освіті або на роботі (Міхно О. П., 2021).

Також одним з не менш важливих аспектів є збагачення словникового запасу. Такі тексти часто включають специфічну лексику, професіоналізми та фразеологізми, які рідко зустрічаються в адаптованих матеріалах. Наприклад, наукові статті з англійських журналів можуть містити термінологію, необхідну для студентів технічних спеціальностей, або сленгові вирази з блогів можуть бути корисними для студентів, які цікавляться розмовною мовою. Учні не лише запам'ятовують нові слова, а й вивчають їх у природному середовищі, що сприяє глибшому і довготривалішому запам'ятовуванню. Це підсилює лексичну компетенцію учнів і робить їхнє володіння мовою багатшим і точнішим (Ashton-Nay S., 2011).

Автентичні тексти також сприяють розвитку навичок письма, оскільки вони демонструють, як можна логічно та послідовно будувати тексти, висловлювати аргументи та передавати ідеї. Учні бачать приклади правильного структурування речень, абзаців і загальної композиції тексту, що допомагає їм формувати власні навички письма. Робота з новинами, де зазвичай використовується чітка і логічна структура, може допомогти учням створювати послідовні й зрозумілі тексти, що важливо для їхньої академічної підготовки. Вивчення різних стилів написання дає можливість учням освоїти різні жанри, що

буде корисним для написання есе, наукових робіт або інших типів текстів у майбутньому (Elder L., 2008).

Перевагою читання автентичних текстів є формування *мотивації до навчання*. Коли учні працюють із справжніми, сучасними матеріалами, вони бачать практичну цінність мови, яку вивчають, і її зв'язок із реальним світом. Це не лише підвищує їхню зацікавленість у навчанні, а й надає їм відчуття прогресу, коли вони бачать, що можуть розуміти і аналізувати тексти, які читають носії мови. Таке усвідомлення досяжності навчальних цілей додає учням впевненості у власних силах і стимулює їх до подальшого вдосконалення мовних навичок. Автентичні тексти значно розширюють можливості освітнього процесу, сприяючи розвитку різнобічних навичок, від міжкультурної компетенції до здатності до самостійного навчання і критичного мислення. Вони не лише розвивають мовну та культурну грамотність учнів, а й допомагають їм стати впевненими, автономними й критично мислячими учасниками глобальної спільноти (Сидоренко Н. М., 2017).

Завдання, спрямовані на аналіз та інтерпретацію англомовних автентичних текстів, відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення старшокласників, оскільки спонукають учнів до глибшого осмислення змісту, виявлення його різних смислових рівнів і оцінювання достовірності поданої інформації. Така діяльність сприяє усвідомленню впливу авторської позиції на подачу матеріалу та формує вміння розмежовувати об'єктивні факти й суб'єктивні оцінки, що є необхідним для орієнтації в сучасному інформаційному просторі.

Один із методів такого завдання – порівняння різних джерел, які описують одну і ту ж подію або питання, наприклад, міжнародний конфлікт, зміни клімату або соціальні явища. Учням пропонується прочитати декілька текстів з англомовних медіа — можливо, з ліберальної та консервативної преси, або з джерел, які представляють різні країни. Під час аналізу вони мають зосередитися на тому, як викладено інформацію, які факти наголошені або, навпаки, залишені поза увагою, який тон використовується у статті, чи є в тексті емоційні або переконливі мовні засоби. Наприклад, стаття з британського видання може більше акцентувати увагу на європейській перспективі питання, тоді як американське джерело може висвітлювати ті самі події з іншої точки зору. Такий підхід допомагає учням зрозуміти, що кожен текст може мати прихований вплив, який формується не лише вибором тем, але й подачею інформації [Salmon G., 2008].

Завдання з виявлення суб'єктивності та об'єктивності англомовних автентичних текстів включає в себе навчання навичок розпізнавання *мови оцінки* та *мови фактів*. Учням пропонується шукати фрази, що вказують на суб'єктивні судження (наприклад, «It is widely believed», «It seems that», «critics argue») та порівнювати їх із нейтральними, об'єктивними формулюваннями («According to recent studies», «The data indicates»). Виявлення такої мови допомагає учням зрозуміти, як особисті погляди автора можуть впливати на тон тексту та як

вживання певних виразів може схилити аудиторію до прийняття певної точки зору. Це також сприяє розвитку в учнів навичок аналізу стилістичних засобів, які використовуються для надання тексту переконливості або емоційної забарвленості. Ще одним важливим етапом є робота з підтекстом та аналізом маніпулятивних технік, які можуть бути використані в текстах. Автентичні англійські тексти можуть містити приховані натяки, що впливають на сприйняття інформації, навіть якщо вона подана як об'єктивна. Наприклад, у тексті можуть бути використані епітети, що надають додаткову негативну чи позитивну конотацію (наприклад, «aggressive actions», «heroic efforts»), або ж невеликі зміщення у фокусі (наприклад, акцентування уваги на економічних вигодах замість соціальних наслідків). Навчання розпізнаванню таких технік сприяє розвитку у здобувачів *медіаграмотності*, що дозволяє їм не лише сприймати інформацію поверхнево, а й розуміти приховані наміри автора, виявляти елементи, які можуть впливати на думку аудиторії (Ashton-Hay S., 2011).

Загалом, такі завдання допомагають учням розвивати вміння глибокого аналізу текстів, розуміння авторських намірів та здатність розрізняти між суб'єктивними та об'єктивними складовими інформації. Це формує в них навички критичного мислення, які будуть корисними не лише в освітньому процесі, але й у повсякденному житті, адже здатність правильно інтерпретувати інформацію є важливою для прийняття зважених і обґрунтованих рішень (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Ще одне важливе завдання – навчити учнів *розрізняти інформативні та оціночні висловлювання*. Англійські автентичні тексти, особливо новинні або аналітичні статті, часто поєднують об'єктивні дані та оціночні судження. Учнім пропонується розглядати текст з метою виділення тверджень, що ґрунтуються на фактах (інформативні), та таких, що передають ставлення автора (оціночні). Також важливо звертати увагу на *стилістичні засоби* та їхній вплив на інтерпретацію тексту. Наприклад, використання гіпербол, іронії чи емоційно забарвлених слів може суттєво змінити сприйняття читачем повідомлення і вплинути на загальне враження від тексту. Робота над виявленням таких засобів дозволяє здобувачам зрозуміти, як автор може використовувати стильові прийоми для підсилення своєї позиції, навіювання певних емоцій або для створення бажаного емоційного тону (Halpern D., 2014).

Важливим є також розвиток *самоаналізу* у роботі з англійськими автентичними текстами, коли учні не лише аналізують зміст і структуру тексту, але й власну реакцію на нього. Такий самоаналіз формує критичне ставлення не лише до інформації, а й до власного процесу мислення, що є важливою навичкою для особистісного розвитку (Мартиненко О. Є., 2015).

Завдання, які передбачають роботу з іноземними автентичними текстами, сприяють також *розвитку стійкості до маніпуляцій*. Учні дізнаються, як певні прийоми, що можуть використовуватися у медіа або політичних текстах, впливають на їхню свідомість. Наприклад, вивчення таких технік, як

«нав'язування страху», «стимуляція почуття провини» або «поляризація думок», допомагає учням розпізнавати, коли автор намагається викликати певну реакцію. Це навчає їх приймати інформацію усвідомлено і дає можливість формувати незалежні судження, незважаючи на маніпулятивні прийоми (Ніколаєва С. Ю., 2013).

У роботі з політичною чи соціальною тематикою учні можуть зустрічати терміни, що мають особливе значення у відповідному контексті. Наприклад, у текстах про політичні ідеології важливо розуміти різницю між такими поняттями, як «liberalism», «conservatism» або «socialism», які не завжди мають прості відповідники в інших мовах. Це розширює не лише словниковий запас учнів, але й допомагає їм зрозуміти, як лексика відображає концепції, що стоять за певними поглядами, цінностями або ідеями. Складні іншомовні автентичні тексти також створюють *можливість для розвитку інтеграційних навичок*, тобто здатності поєднувати інформацію з різних дисциплін та галузей знань. Це особливо важливо для роботи з темами, які потребують комплексного підходу, як-от зміна клімату або глобальна економічна нерівність. Робота з такими текстами спонукає учнів застосовувати знання з біології, географії, історії чи економіки для розуміння складних причин і наслідків певних явищ. Це виховує в них цілісне бачення проблем і формує здатність до міждисциплінарного мислення, що є цінною навичкою у сучасному світі, де більшість викликів вимагає багатостороннього підходу (Тарнопольський О. Б., 2006).

Ще одна особливість сприйняття таких текстів – це *розвиток емоційної та соціальної чутливості*. Іншомовні тексти, що описують соціальні проблеми (наприклад, права людини, соціальну справедливість, біженців та їх інтеграцію), часто викликають емоційний відгук у читачів. Робота з такими текстами розвиває в учнів емпатію та здатність розуміти ситуацію інших людей, навіть якщо ті мають зовсім інший життєвий досвід. Це також сприяє формуванню соціальної відповідальності, адже учні розуміють, як їхні дії можуть впливати на інших, та замислюються над тим, як можна сприяти позитивним змінам у суспільстві. Така соціальна чутливість є основою для усвідомленої громадянської позиції та сприяє вихованню активних, відповідальних громадян.

Важливу роль у сприйнятті суперечливих тем відіграє також здатність *визначати цільову аудиторію тексту та оцінювати наміри автора*. Іншомовні автентичні тексти, особливо статті та аналітичні огляди, зазвичай створюються з урахуванням певної аудиторії, що впливає на подачу інформації. Наприклад, політичний огляд у британському виданні може бути спрямований на інтелектуальну аудиторію, яка вже знайома з подібними питаннями, тоді як американська популярна преса може використовувати більш доступну мову, щоб залучити широку аудиторію. Розуміння того, для кого призначено текст і яку мету переслідує автор, дозволяє учням більш критично підходити до аналізу матеріалу, розуміти, чому інформація викладена саме так, і що саме автор прагне досягти своїм текстом (Пасічник О. В., 2019).

Висновки. Критичне мислення є ключовою складовою сучасної освіти, що забезпечує здобувачам здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність і приймати зважені рішення в умовах інформаційної перенасиченості. Його розвиток сприяє формуванню самостійної, відповідальної та соціально активної особистості.

Іншомовні автентичні тексти доводять свою ефективність як засіб розвитку критичного мислення, оскільки залучають учнів до роботи з реальними джерелами, стимулюють аналітичне мислення, уміння розрізняти факти й оцінні судження, виявляти авторську позицію та маніпулятивні стратегії.

Використання автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови забезпечує комплексний розвиток мовної, міжкультурної та медіаграмотної компетентностей, підвищує мотивацію до навчання та формує здатність до самостійного й усвідомленого опрацювання інформації, що є необхідним для успішної адаптації учнів у сучасному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безвін Ю. Г., Подосиннікова Г. І. Методична характеристика англomовних автентичних текстів періодичних онлайн видань як матеріалу для формування компетентності в читанні учнів профільної школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 7 (101). С. 192–202.
2. Мартиненко О. Є. Психолінгвістичні передумови формування англomовної аудитивної компетентності у майбутніх перекладачів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 131. С. 79–83.
3. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 30.01.2025)
4. Міхно О. П. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Іноземні мови в навчальних закладах. 2021. № 2. С. 24–31.
5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). Київ: Ленвіт, 2008. 112 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 415 с.
7. Околіта Б. І. Англomовні публіцистичні тексти як засіб формування критичного мислення старшокласників. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2018. С. 123–130.
8. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ: ВЦ «Академія», 2020. 287 с.
9. Пасічник О. В. Використання автентичних текстів у вибіркових курсах для старшокласників. Методика викладання мови і літератури. 2019. № 47. С. 123–130.
10. Сидоренко Н. М. Використання автентичних текстів для розвитку критичного мислення учнів старшої школи на уроках англійської мови. Іноземні мови в сучасній школі. 2017. № 3. С. 22–27.
11. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНКOS, 2006. 192 с.
12. Шевкопляс Л. В. Формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук:13.00.02. Київ, 2017. 232 с.

13. Akbari O., Razavi A. Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*. 4(5). 2015.
14. Ashton-Hay S., Brookes D. Here's a story: Using student podcasts to awareness of language learning strategies. *EA Journal*. 26(2). 2011. p. 15–27.
15. Browne M. N., Keeley S. M. *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. Pearson Education. 2015.
16. Cambridge English. *Developing Critical Thinking Skills in the ESL Classroom*. Cambridge University Press. 2021.
17. Elder L., Paul R. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education. 2008.
18. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th ed.)*. Psychology Press. 2014.
19. OECD. *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do (Vol. I)*. OECD Publishing. 2019. URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (accessed: 17 March 2025).
20. Salmon G. *How to Create Podcasts for Education*. Open University Press. 2008.

Статтю надіслано до редколегії 02.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 811.111:37.01(075)

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-59-69

Гаврилюк Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
Orcid: 0000-0002-6031-7777
Scopus-Author ID: 58094024900
ngavriluk774@gmail.com

СУЧАСНІ ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ІНТЕНСИВНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто сучасні традиційні методи та інтенсивні підходи у викладанні іноземних мов. Викладання іноземних мов є важливою складовою освітнього процесу, що впливає на розвиток комунікативних та когнітивних навичок учнів. Традиційні методи, такі як граматико-перекладний метод, аудіо-літінний метод, метод прямого навчання, протягом десятиліть залишаються основою навчальних програм, однак з розвитком технологій та змін у суспільстві з'являються нові підходи, які мають на меті значно прискорити засвоєння мови.

Одним із таких підходів є інтенсивне навчання, яке фокусується на швидкому оволодінні мовними навичками через максимально практичне використання мови. Інтенсивні методи включають повне занурення в мовне середовище, використання мультимедійних технологій, інтерактивних

платформ, а також активну участь учнів у реальних комунікаціях. Застосування таких методів дозволяє учням швидко набувати навичок говоріння, слухання, читання та письма, що значно підвищує ефективність навчання.

У статті також порівнюються переваги та недоліки традиційних і інтенсивних підходів, зокрема в контексті різних вікових груп та типів навчальних закладів. Особливу увагу приділено впливу технологій на процес навчання, а також розвитку методик, що дозволяють поєднувати обидва підходи для досягнення найкращих результатів. Акцентується на важливості адаптації методів до індивідуальних потреб учнів, а також на значенні мотивації та психологічного клімату у процесі навчання.

Ключові слова: традиційні методи; інтенсивне навчання; викладання іноземних мов; технології навчання; комунікативна компетенція; мовне середовище; інтерактивні методи.

Havryliuk Nataliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Orcid: 0000-0002-6031-7777
Scopus-Author ID: 58094024900
ngavriluk774@gmail.com

MODERN TRADITIONAL METHODS AND INTENSIVE APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

This article examines modern traditional methods and intensive approaches in foreign language teaching. Foreign language teaching plays a crucial role in the educational process, influencing the development of communication and cognitive skills. Traditional methods, such as the grammar-translation method, audio-lingual method, and direct method, have been the foundation of teaching programs for decades. However, with the advancement of technology and societal changes, new approaches have emerged aimed at significantly accelerating language acquisition.

One such approach is intensive learning, which focuses on quickly acquiring language skills through practical usage of the language. Intensive methods include full immersion in a linguistic environment, the use of multimedia technologies, interactive platforms, and active participation in real-life communication. The application of these methods allows students to rapidly develop speaking, listening, reading, and writing skills, significantly enhancing the efficiency of language learning.

The article also compares the advantages and disadvantages of traditional and intensive approaches, particularly in the context of different age groups and types of educational institutions. Special attention is given to the impact of technology on the learning process, as well as the development of methodologies that combine both approaches to achieve the best results. Emphasis is placed on the importance of

adapting methods to the individual needs of students and on the role of motivation and psychological climate in the learning process.

Keywords: traditional methods; intensive learning; foreign language teaching; teaching technologies; communicative competence; linguistic environment; interactive methods.

Актуальність. Сучасна система освіти змушена орієнтуватися на особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи та потребує інтеграції нових методів у навчальний процес (комунікативного, інтерактивного, проектного, сугестопедичного, ритмопедичного, методу повної фізичної реакції (TPR) тощо) через те, що традиційні підходи часто не забезпечують сформованості достатнього рівня комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів.

Особливу актуальність проблема набуває у контексті цифрової трансформації освіти: використання штучного інтелекту, віртуальних середовищ, мультимедійних платформ і чат-ботів створює нові умови для індивідуалізації навчання, але водночас потребує науково обґрунтованих методичних рішень, щоб уникнути поверхневості знань.

Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку ефективних, науково виважених і технологічно адаптованих методів навчання іноземних мов, здатних забезпечити швидке й стає формування комунікативної компетентності відповідно до вимог сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях інтенсивних методів навчання іноземних мов автори виявляють різноманітні підходи, які допомагають пришвидшити процес освоєння мови та підвищити комунікативну компетентність студентів. Зокрема, увага дослідників зосереджена на ефективності інтенсивного навчання в умовах інтеграції сучасних технологій, таких як штучний інтелект, мультимедійні платформи та інші інноваційні методи. Акоп'янець Н. М. розглядає застосування штучного інтелекту, зокрема моделей типу ChatGPT, у навчанні іноземних мов. Він наголошує на ефективності використання чат-ботів для інтенсивного тренування комунікативних навичок, а також їх здатності адаптуватися до індивідуальних потреб студентів (Акоп'янець, 2023). Візнюк І. досліджує різні технології та методи застосування штучного інтелекту в освітньому процесі. Акцент робиться на використанні алгоритмів для створення індивідуальних траєкторій навчання, що дозволяють швидко адаптувати навчальний матеріал до потреб студентів (Візнюк, 2021). Зубенко О. В. зазначає, що застосування штучного інтелекту в процесі навчання дозволяє значно пришвидшити засвоєння лексики та граматики завдяки автоматизації вправ, перевірок та індивідуальних коригувань (Зубенко, 2023). Сусол Л. О. досліджує інтенсивні методи, такі як ритмопедія, сугестопедія, метод активізації резервних можливостей і метод фізичної реакції (TPR) (Сусол, 2022). Тамаркіна О. Л. аналізує переваги та недоліки інтенсивних методів навчання в умовах вищої освіти. Вона зазначає, що інтенсивні методи

дозволяють за короткий час досягти значного прогресу в оволодінні мовою, однак підкреслює, що важливо правильно розподіляти навантаження, щоб уникнути стресу та перевантаження студентів (Тамаркіна, 2020). Шаров С. В. вивчає потенціал інтелектуальних технологій у навчанні іноземним мовам (Шаров, 2023).

Мета статті полягає у дослідженні традиційних, інноваційних та інтенсивних методів формування комунікативної компетентності в студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опрацьовуючи літературні джерела, нами було виокремлено безліч методів, які використовуються викладачами в процесі вивчення іноземної мови. Проаналізувавши їх, можемо стверджувати, що їх ділять на традиційні методи, до яких усі звикли та інноваційні методи, які запроваджуються через велику кількість факторів, до яких адаптуються представники освітнього середовища.

До традиційних методів віднесемо граматико-перекладний метод, прямий метод, аудіолінгвальний метод та структурний підхід до вивчення іноземної мови.

Класикою викладання іноземної мови є граматично-перекладний метод (Grammar-Translation). Опанування іноземною мовою за цим методом передбачає оволодіння граматикою і словниковим запасом. Метод викладання заснований на вивченні мови як системи, яка складається з говоріння, аудіювання, читання та письма. Акцент робимо на аналіз текстів, написанню творів, переказу і диктантів. Завдання студентів полягає у засвоєнні структури іноземної мови, розумінні відмінностей між рідною мовою та іноземною, вивчається граматики та практика перекладу.

Прямий метод (Direct Method) застосовували переважно у Франції і Німеччині для інтенсивного вивчення іноземної мови. Багаторазове повторення словосполучень і відпрацювання граматичних структур – ключове правило успіху методу.

Аудіолінгвальний метод (Audiolingual Method) базується на постійному повторенні. Цей метод передбачає усну подачу матеріалу і багатократне повторення різних лексичних і граматичних структур. Керуюча роль викладача є провідною у даному процесі.

Структурний підхід до вивчення іноземної мови. Традиційним методом вважається також метод структурного підходу (The Structural Approach), коли вивчення граматики починається у певній логічній послідовності, тобто перед вивченням складних граматичних тем спочатку вивчають прості тощо, наприклад, перед вивченням the Past perfect спочатку вивчають дієслово to have та поняття про форми дієслова.

Варто виділити групу методів, які підпадають під категорію комунікативно-орієнтованих методів, а саме: комунікативний метод, проблемно-пошуковий метод, особистісно-орієнтований метод та метод проектів.

Комунікативно-орієнтовані методи не є частиною класичних «традиційних» методів (як-от граматико-перекладний), проте в сучасній педагогіці 2026 року вони стали загальноприйнятим стандартом викладання мов.

Їхня класифікація залежить від контексту. Комунікативний підхід виник як альтернатива традиційному (академічному) навчанню, що фокусувалося на теорії та перекладі. Тому він часто класифікується як активний або інноваційний метод, оскільки зміщує акцент із вивчення граматичних правил на реальне спілкування.

Відносно інтенсивних методів: Комунікативні методи є базовою складовою інтенсивного навчання. Інтенсивні методи (наприклад, метод Лозанова) базуються на принципах комунікативності, ситуативності та психологічного розкріпачення для швидкого оволодіння мовою.

Ключова відмінність полягає в тому, що традиційні методи (лекції, підручники) спрямовані на накопичення знань «про мову», а комунікативно-орієнтовані методи спрямовані на формування вміння «користуватися мовою» як інструментом. Інтенсивні методи використовують комунікативний підхід у стислі терміни при високій щільності занять.

Отже, комунікативно-орієнтовані методи є основою для інтенсивних підходів і водночас виступають сучасною альтернативою застарілим традиційним методам.

Комунікативний метод (Communicative Method). метод з'явився у Британії, коли англійська мова стала набувати статусу мови міжнародного спілкування. Основний прийом – це імітація ситуацій з реального життя.

Проблемно-пошуковий метод. Передбачається створення під час заняття проблемних ситуацій, організацію колективного обговорення вирішення проблеми, виконання вправ, максимально наближених до реальної комунікації.

Особистісно-орієнтований метод. Цей метод заснований на таких фундаментальних особистісних категоріях як індивідуальність, особистість, рефлексія. Принцип орієнтації на особистість учня або студента є дуже важливим під час занять з іноземної мови.

Метод проектів. Основна мета методу проектів – надання учням можливості самостійно отримувати знання у процесі вирішення практичних завдань, які потребують інтеграції знань з різних сфер.

Також наукова література пропонує сучасні модифікації інтенсивних технологій, серед яких вагоме місце займає сугестопедія, метод активізації резервних можливостей, мовчазний метод (Silent Way), природний підхід (Natural Approach), метод повної фізичної реакції (TPR), драма-педагогіка та TANDEM-метод, ритмопедія, релаксопедія.

Сугестопедія пов'язана передусім з іменем болгарського вченого, лікаря-психотерапевта за фахом Георгія Лозанова. Слово “сугестія” походить від латинського *suggere* – я захоплююся чимось, але Лозанов у своїх роботах і завжди підкреслює зв'язок поняття “сугестія” із семантикою англійського дієслова *to suggest* - пропонувати. Таким чином, сугестія – це комунікативний

фактор, який виражається у “пропозиції”, щоб особистість зробила свій вибір, вибирала із широкого спектра можливостей. Сугестологія – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам’яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

В сугестопедії використовуються не лише можливості інтелекту (за які “несе відповідальність” ліва півкуля мозку), але й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі). Головні положення сугестопедичного методу передбачають створення сприятливих умов для оволодіння учнями усним мовленням (Бігич, 2013, с.561).

Природний метод (Natural Method). Цей метод імітує природний процес вивчення рідної мови, надаючи особливу увагу розвитку навичок спілкування, а не граматики чи письма на початкових етапах. Учні сприймають мову через контекст і реальні ситуації, що сприяє їх швидкому зануренню в мовне середовище (Сусол, 2022).

Вивчаємо іноземну мову, створюючи умови, як і при вивченні дитиною рідної мови. Головна мета навчання під час природного методу – навчити учнів спілкуватися іноземною мовою. Якщо учні можуть говорити іноземною мовою, то вони зможуть читати й писати цією мовою. Іноземна мова засвоюється шляхом багаторазового повторення нового матеріалу.

Метод фізичного реагування (Total Physical Response). Метод застосовується у початковій школі, базується на активному фізичному реагуванні дітей. Спочатку читаємо новий матеріал іноземною мовою, а потім виконуємо дії, які чують з аудіо матеріалу. Наприклад, треба встати, сісти, відкрити зошит, взяти ручку, писати тощо. Цей метод полягає в активній участі учнів у фізичних діях, які відповідають мовним командам чи текстам.

Аудіо-візуальний метод (Audio-visual Method). Метод застосовується в початковій школі, базується на асоціаціях кольорів зі звуками.

Свідомо-порівняльний метод (Conscious-comparative Method). Цей метод заснований на усвідомленні мовленнєвих явищ під час їх засвоєння та порівнянні мовленнєвих явищ рідної мови та іноземної.

Лінгвосоціокультурний метод. Акцент переноситься на вивчення культури країни, яка вивчається.

Лексико-перекладний або аналітичний метод. Основною метою цього методу є вивчення лексики. Словниковий запас створюється шляхом вивчення напам’ять іноземних текстів, а граMATика вивчається як пояснення до текстів.

Аналітико - імітативний метод. Цей метод використовується для формування правильної вимови іноземною мовою. Під час використання цього методу використовуються фонетичний матеріал та читання вголос.

Метод читання. Заснований на читанні тексту в оригіналі з його перекладом. Спочатку аналізують адаптований текст, потім цей текст в оригіналі. Передбачає вивчення словосполучень та виразів, а не окремих слів.

Мнемотехніка – це система різних прийомів, які допомагають запам'ятати слова за допомогою асоціацій.

Метод вивчення мови через малювання (Emotional Drawing). Підходить для молодшої школи. Зосереджуються на значенні іноземного слова, яке треба вивчити і намалювати образ (Давидова, 2021).

Колаборативне навчання (з англ. collaborative learning) визначається як спільна організація навчання, за якої студенти з різними здібностями та інтересами співпрацюють у малих групах із метою завершення проєкту чи вирішення проблеми.

Традиційного підходу Presentation Practice Production (PPP). Спочатку навчаємо нової лексики чи граматики, а потім перевіряємо знання студентів за допомогою тесту наприкінці уроку чи теми.

Підхід Test-teach-test (ТТТ) спосіб допомагає виявити потреби кожного з студентів, та надає їм відчуття досягнення. Рекомендовано використовувати даний підхід на рівні В1 та вище.

Метод активізації резервних можливостей. Цей метод дозволяє використовувати психічні та фізіологічні резерви мозку для ефективнішого засвоєння матеріалу. Включає застосування різних технік стимуляції пам'яті через зовнішні фактори, такі як ритмостимуляція, кольори, музичний супровід, які активізують різні канали сприйняття і допомагають ефективно засвоювати інформацію. Результати застосування цього методу можуть значно перевищити традиційну норму запам'ятовування.

Мовчазний метод (Silent Way). Розроблений Г. Гатегно, цей метод базується на підпорядкованості навчання вивченню, де викладач займає "мовчазну" роль, сприяючи самостійності учнів у навчанні. Викладач використовує невербальні засоби (жести, кольорові таблиці, кубики), аби допомогти учням засвоїти нові звуки та структури мови без прямого втручання. Метод сприяє розвитку самостійності та активної участі студентів у процесі навчання.

Драма-педагогіка та TANDEM-метод. Драма-педагогіка використовує театральні елементи для залучення учнів до активної участі у навчанні. Включає створення ситуацій і рольових ігор, що дозволяє учням вживатися у мовні ролі і покращувати комунікативні навички. TANDEM-метод передбачає обмін мовними знаннями між двома людьми, де один навчає іншого своєму рідному мовному середовищу через спільну практику.

Ритмопедія. Цей метод сприяє інтенсифікації процесу запам'ятовування через використання ритмостимуляції: монотонні звуки, світло, кольори та музика активізують біоритміку людини, що допомагає ефективно засвоювати матеріал.

Релаксопедія. Використовує методи релаксації для сприяння кращому засвоєнню матеріалу. Це фізичне і психічне розслаблення, що відбувається через словесний вплив. Цей метод застосовується для збільшення ефективності

навчання, дозволяючи учням засвоювати більше матеріалу під час спокійного, комфортного навчального процесу (Сусол, 2022).

У процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах особливе місце займають інтенсивні методи навчання, які забезпечують ефективне засвоєння матеріалу та формування високого рівня комунікативної компетентності у студентів. Після застосування низки інтенсивних методів у навчальному процесі, можна дійти наступних висновків, що стосуються переваг та недоліків кожного з них.

Переваги методу активізації резервних можливостей полягають у застосуванні цього методу, що дозволяє значно прискорити процес запам'ятовування, оскільки він активно включає всі канали сприйняття: слуховий, зоровий та мовленнєвий. Студенти здатні засвоїти в два-три рази більше матеріалу за одне практичне заняття, що дозволяє ефективно запам'ятовувати велику кількість лексики та граматичних конструкцій. Водночас цей метод значно покращує довготривале збереження матеріалу в пам'яті студентів.

Однак є ризик перевантаження студентів через великий обсяг нового матеріалу, особливо якщо заняття відбуваються на високій інтенсивності. Студенти можуть відчувати стрес або втому, що знижує ефективність навчання. Тому цей метод слід застосовувати на середньому етапі навчання, коли студенти вже мають певний досвід у вивченні мови. Метод вважається ефективним для студентів середнього рівня, які прагнуть швидко підвищити свою мовну компетентність. Важливо балансувати інтенсивність і забезпечити регулярні перерви, щоб уникнути перевантаження.

Мовчазний метод (Silent Way) сприяє розвитку самостійності студентів, адже викладач займає "мовчазну" роль, чим і дозволяє активно взаємодіяти з матеріалом. Використання жестів, кольорових таблиць та схем для демонстрації мовних структур допомагає студентам глибше зануритися в процес вивчення. Оскільки студенти працюють самостійно, це покращує їхню здатність до самоконтролю і дає можливість для індивідуалізації навчання. Цей метод може бути складним для студентів, які звикли до традиційного викладання, де викладач активно пояснює матеріал. Деякі студенти можуть відчувати певний стрес через обмежене втручання викладача, особливо на початкових етапах навчання.

Мовчазний метод варто застосовувати для студентів середнього та високого рівня, які вже мають базові знання і здатні до самостійного навчання. Підходить для підвищення мовної активності та розвитку комунікативних навичок у студентів.

Природний підхід (Natural Approach) є особливо ефективним для початкового етапу навчання. Він дозволяє студентам природно засвоювати мову, зосереджуючи увагу на розвитку навичок спілкування, а не на граматиці. Вивчення мови відбувається поступово через контекст і реальні комунікативні ситуації, що робить навчання більш природним і менш стресовим для студентів.

Одним з недоліків цього методу є те, що він може зайняти більше часу, оскільки фокусується на усних навичках, не приділяючи достатньої уваги граматиці чи письмовим навичкам. Крім того, для студентів, які потребують більш структурованого підходу, цей метод може виявитися недостатньо ефективним.

Природний підхід є ідеальним для студентів-початківців, оскільки дозволяє їм розвивати базові мовні навички через реальні ситуації. Згодом, коли студенти переходять до середнього та високого рівня, можна комбінувати цей підхід з іншими методами, які більше зосереджуються на граматиці та письмі.

Метод повної фізичної реакції (TPR) активно залучає студентів до фізичних дій, що дозволяє легко засвоїти нові слова та фрази. Виконання фізичних рухів під час навчання покращує засвоєння матеріалу, оскільки включає моторні навички. Крім того, він сприяє розвитку слухових і моторних навичок, що є важливим для формування комунікативної компетентності. Недоліком цього методу є обмеженість в застосуванні до більш складних мовних конструкцій або до високих рівнів володіння мовою, де потрібно більше зосередитися на письмових навичках або граматичних структурах. TPR підходить для початкового та середнього рівнів. Він особливо ефективний для студентів молодшого віку або для тих, хто тільки починає вивчати іноземну мову.

Драма-педагогіка залучає студентів до рольових ігор та інших драматичних вправ, що дозволяє їм активно застосовувати мову в контексті реальних ситуацій. TANDEM-метод, який передбачає обмін мовними знаннями між студентами, стимулює інтерактивну взаємодію, що сприяє швидкому розвитку мовних навичок. Ці методи можуть викликати у деяких студентів почуття дискомфорту через вимогу активно виступати перед групою, що може бути стресовим для інтровертів або новачків. Драма-педагогіка і TANDEM-метод підходять для середнього та високого рівня, коли студенти вже мають базові мовні навички і можуть активно використовувати мову в комунікативних ситуаціях.

Ритмопедія значно покращує запам'ятовування матеріалу, завдяки використанню ритмостимуляції: музики, кольорів, світла. Це дозволяє збільшити ефективність засвоєння в кілька разів порівняно з традиційними методами. Студенти здатні запам'ятовувати більший обсяг інформації за короткий час, що є особливо важливим для інтенсивних курсів. Ритмопедія потребує спеціального обладнання і може бути неефективною для студентів, які не люблять такий тип стимуляції або мають інші особливості сприйняття. Цей метод підходить для студентів, які потребують додаткової стимуляції для запам'ятовування матеріалу, особливо на середньому етапі навчання.

Релаксопедія дозволяє студентам засвоювати більший обсяг матеріалу за рахунок використання прийомів релаксації. Це допомагає знизити рівень стресу та покращити ефективність засвоєння матеріалу. У спокійній атмосфері студенти можуть зосередитися на матеріалі та краще його запам'ятовувати. Цей метод не

підходить для всіх студентів, оскільки не кожен зможе розслабитися в груповій атмосфері, а деякі студенти можуть сприймати його як надмірно пасивний. Релаксопедія є ідеальним методом для студентів, які мають підвищену тривожність або потребують зниження стресу в процесі навчання.

Інтенсивні методи навчання іноземних мов є потужними інструментами, що дозволяють значно прискорити процес засвоєння матеріалу. Однак кожен з методів має свої особливості і недоліки, які варто враховувати при виборі методики для конкретної групи студентів. Важливо комбінувати різні методи відповідно до рівня студентів і навчальних цілей для досягнення найкращих результатів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У сучасному контексті викладання іноземних мов, інтеграція традиційних, інноваційних та інтенсивних підходів є необхідною умовою для забезпечення високої ефективності навчання. Традиційні методи, такі як граматико-перекладний, прямий та аудіолінгвальний методи, мають свою важливу роль у формуванні базових мовних навичок, але не завжди забезпечують ефективну комунікацію в реальних ситуаціях. З іншого боку, інтенсивні методи, зокрема сугестопедія, метод активізації резервних можливостей та метод повної фізичної реакції (TPR), дозволяють значно прискорити процес вивчення мови, підвищити комунікативну компетентність і зняти психологічні бар'єри.

Використання інноваційних технологій, таких як штучний інтелект, мультимедійні платформи та віртуальні середовища, відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, забезпечуючи більш гнучкі та адаптивні підходи. Однак, ефективність таких методів безпосередньо залежить від їхнього правильного інтегрування в навчальний процес. Важливо, щоб вони доповнювали традиційні методи, дозволяючи студентам глибше усвідомлювати матеріал і застосовувати його в реальних комунікативних ситуаціях.

Перспективи розвитку інтенсивних методів навчання іноземних мов полягають у поєднанні класичних та новітніх технологій, що дозволяє не тільки пришвидшити засвоєння мови, але й зробити процес навчання більш цікавим і мотивуючим для студентів. Це також відкриває нові можливості для професійної підготовки в умовах швидко змінюваного світу та постійного розвитку технологій.

Таким чином, доцільно комбінувати традиційні та інтенсивні методи навчання, адаптуючи їх під специфіку навчальної групи, індивідуальні потреби студентів та новітні технологічні тренди. Цей підхід сприятиме формуванню не лише мовних, але й соціокультурних, когнітивних та особистісних компетенцій у студентів, що є важливим для їхньої подальшої професійної діяльності та інтеграції у глобалізованому світі.

Метою наших подальших досліджень є оцінка ефективності практичного застосування інтенсивних методів у вищій школі, дослідження питання інтеграції інтенсивних підходів із технологіями штучного інтелекту та впровадження індивідуальних траєкторій навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акоп'янц, Н. М. (2023). Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. Вісник Національного технічного університету «ХПІ», 1, с. 69–72.
2. Бігіч, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур. Ленвіт.
3. Візнюк, І. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. In *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems* с. 14–22.
4. Давидова, О. П. (2021). Методична розробка «Сучасні методи викладання іноземної мови».
5. Зубенко, О. В. (2023). Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. Закарпатські філологічні студії, 2(27), с. 80–85.
6. Кадемія, М. (2022). Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. In *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems* с. 153–163.
7. Козубай, І. (2023). Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 1(63), с. 210–214.
8. Корольова, Н. Л., та ін. (2023). Інтенсивне вивчення іноземної мови як філологічна проблема в умовах впливу технологій штучного інтелекту.
9. Краснопольський, В. Е., Пахомова, Т. О., Курилова, Ю. Р. (2023). Навчальний потенціал штучного інтелекту для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*, 7(13), с. 587–599.
10. Певень, К. О., Хміль, Н. А., Макогончук, Н. В. (2023). Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*, 11(29).
11. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні від 02.12.2020 № 1556-р.
12. Сусол, Л. О. (2022). Сучасні підходи щодо інтенсивної форми вивчення англійської мови для здобувачів вищої освіти.
13. Тамаркіна, О. Л. (2020). Застосування інтенсивного методу навчання іноземній мові у вищій школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць, 73, с. 218–222.
14. Шаров, С. В. (2023). Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті*, 6, с. 136–144.
15. Iasechko, S., et al. (2022). Artificial Intelligence In The Modern Educational Space: Problems And Prospects. *IJCSNS: International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), с. 25–32.

Статтю надіслано до редколегії 27.01.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:811.111'27

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-70-82

Паламарчук Альбіна Олександрівна
асистент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID:0009-0002-7869-5052
palamarhuc.a@vspu.edu.ua
Кудельська Ольга Володимирівна

асистент кафедри
англійської мови і методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця, Україна
ORCID: 0000-0002-7314-5812
olga.kudelska@vspu.edu.ua

ПРАКТИЧНИЙ КУРС РОЗМОВНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Дослідження присвячене вивченню важливої ролі комунікативної стійкості як для студентів, так і для звичайних людей. Живучи в умовах війни, постійних повітряних тривог та природних катастроф, люди мають справлятися зі стресом, пов'язаним із комунікацією, залишатися емоційно стабільними та підтримувати змістовні взаємодії. Метою цієї роботи є вивчення практичного курсу розмовної англійської мови як середовища, що сприяє розвитку комунікативної стійкості на основі інтерактивних та метакомунікативних стратегій. Дослідження базується на залученні студентів до виконання завдань на основі сценаріїв, що передбачають емоційно складні та соціально чутливі ситуації. Застосування анкети як попереднього, проміжного та підсумкового тестування дозволило відстежити розвиток комунікативної стійкості студентів у англійській мові. Результати показують, що курс забезпечує сприятливе середовище для подолання викликів взаємодії, регулювання емоцій та ефективної комунікації. Більше того, числові дані свідчать про те, що курс має тривалий вплив на комунікативну стійкість студентів. Наприкінці курсу студенти здатні справлятися з емоційно складними взаємодіями англійською мовою за допомогою емпатії, пояснень, переговорів та підтримки.

Ключові слова: комунікативна стійкість; комунікативні стратегії; навчання на основі ситуацій; вивчення іноземної мови; комунікативний стрес.

Palamarchuk Albina, Assistant
Department of English Language
and Teaching Methods, Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID:0009-0002-7869-5052
palamarhuc.a@vspu.edu.ua

Kudelska Olha, Assistant

*Department of English Language
and Teaching Methods, Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: 0000-0002-7314-5812
olga.kudelska@vspu.edu.ua*

PRACTICAL COURSE IN SPOKEN ENGLISH AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FOSTERING STUDENTS' COMMUNICATIVE RESILIENCE

Abstract. The study explores the vital role of communicative resilience for both university students and ordinary people. Living in times of war, constant air raid alarms, and natural disasters, individuals have to handle communication stress, remain emotionally stable, and manage meaningful interactions. The purpose of this paper is to examine the Practical Course in Spoken English as a suitable environment for developing communicative resilience based on interactional and metacommunicative strategies. This research is based on engaging students in scenario-based tasks that involve emotionally challenging and socially sensitive situations. Administering the questionnaire as pre-, mid-, and posttests allowed us to keep track of the development of learners' communicative resilience in English. The findings show that the course provides a favorable environment to deal with interaction challenges, regulate emotions, and communicate effectively. Moreover, the numeric evidence implies that the course has a lasting impact on students' communicative resilience. By the end of the course, learners are able to handle emotionally challenging interactions in English through empathy, explanation, negotiation, and support.

Key words: communicative resilience; communicative strategies; scenario-based learning; second language acquisition; communicative stress.

Relevance of the study. Against the backdrop of rapid globalization and the increasing role of the English language in academic and professional communication, the enhancement of effective spoken interaction is a core priority for students of the Faculty of Foreign Languages. In recent years, increasing attention has been paid to the concept of resilience as an essential personal and professional quality that enables individuals to cope with challenges, adapt to changing conditions, and maintain effective performance under pressure. In the context of foreign language education, this concept becomes relevant in regard to students' ability to handle communicative stress, overcome anxiety, and manage meaningful interaction in unpredictable speaking situations. In this respect, communicative resilience can be understood as the capacity to remain emotionally stable, strategically flexible, and interactionally effective despite communicative difficulties or setbacks.

Problem Statement

Although students of the Faculty of Foreign Languages typically obtain an advanced level of linguistic proficiency, this does not always result in effective and emotionally stable spoken communication. A significant amount of students experience struggles in managing interaction in spontaneous speaking contexts, particularly in situations characterized by uncertainty, cognitive load, or emotional pressure. These challenges suggest that successful oral communication depends not only on language knowledge, but also on learners' ability to regulate affective

responses, manage interactional demands, and adapt strategically to communicative constraints.

This points to a gap between the communicative demands placed on future language professionals and the level of preparedness students demonstrate in real-life speaking situations. While prior research has examined communicative competence and strategic behavior in second language use, the role of structured conversation-based instruction as an integrated environment for cultivating communicative resilience remains insufficiently theorized and empirically explored. Consequently, there is a need for targeted investigation into how the Practical Course in Spoken English can contribute to strengthening students' capacity to maintain effective interaction under challenging communicative conditions.

Analysis of recent research and publications

Resilience was viewed as a psychological phenomenon in the 1970s. Back then, resilience was interpreted as a beneficial psychological outcome despite exposure to serious, risky situations (Rutter, 2006). In terms of other disciplines, scholars agreed that resilience stood for the ability to bounce back from setbacks and tragedies (Buzzanell & Houston, 2018).

Communicative resilience was defined as the ability to adjust to changing situations and create a new normality after disruption (Amankwah, Gyamfi & Oduro, 2022, p. 5627). Analyzing articles on communicative resilience, Adwoa Sikayena Amankwah, Prince Adu Gyamfi, and Abigail Narkie Oduro (2022) came to the conclusion that communication fosters resilience. It appears in daily lives during disasters, wars, deaths, violent incidents, and job losses, accompanied by anxiety and stress (Buzzanell & Houston, 2018). The COVID-19 pandemic, a global and national crisis, emphasized the importance of communicative resilience. Due to this crisis, scholars examined the communicative theory of resilience to enable people to develop the ability to handle such and other disasters (Amankwah, Gyamfi & Oduro, 2022).

Ukrainian scholars have also been doing research on resilience for the past few years. As Ukrainians have experienced the COVID-19 pandemic, military conflicts, natural disasters, and other dangerous situations, people have to deal with such dangers, adapt, and keep living and thriving (Соловей-Лагода, 2024, с. 33). G. Lazos (2018) first defines the term "resilience" as a biopsychosocial phenomenon that comprises personal, interpersonal, and social experiences and is the outcome of different stages of development over time. Additionally, it is the ability to recover from difficult conditions. O. Kokun and T. Melnychuk aim to differentiate the notions of resilience and vitality. In their views, resilience is an adaptive process of returning to the initial functioning after a disruptive period (Кокун & Мельничук, 2023, с. 6). E. Grishin interprets it as a person's resource to overcome stress and adapt to new life circumstances after a traumatic experience, and it leads to a person's full functioning (Грішин, 2021). S. Kuzikova and T. Shcherbak (2022) investigate resilience and stress resistance in the context of pedagogical activity. Based on their theoretical analysis, resilience is defined as a positive adaptation and recovery after stressful situations (Кузікова & Щербак, 2022). O. Solovei-Lagoda gives examples of resilience models

that scholars often use to analyze this phenomenon: Community-Resiliency-Model by E. Miller-Karas that highlights the importance of social support and collaborative action to deal with stressful situations; Risk and Resilience Model by B. Daniel and S. Wassell; Ecological Model of Resilience by U. Bronfenbrenner which highlights the interaction between an individual and their close circle; Five Cs Model by B. Benard, theoretical and methodological model of resilience by G. Lazos; Resilience model by O. Romanchuk and others (Соловей-Лагода, 2024).

Ukrainian scholars carry on examining resilience in teaching and learning environments. Ukrainian teachers and students have been living against the backdrop of the war and adapting to constant power cuts and life-threatening attacks. O. Ivanova acknowledges how essential it is to develop the communicative competence of teachers as a way of increasing resilience. It's extremely relevant during the war because teachers do not just communicate; they need to find understanding with others, resolve conflicts, and interact with different groups of people (Іванова, 2022). Besides, students need to study, although they lack sleep, have trouble concentrating, and have problems communicating with their peers (Olendra, 2023). Therefore, they require certain mental and emotional coping skills to recover from life difficulties and setbacks. Further research states how essential it is to develop students' resilience, as only 42% of first-year psychology students had a higher resilience level than average (Яланська & Єфименко, 2025).

Overall, communicative resilience is a vital skill to communicate efficiently and overcome life and studying setbacks. According to scholars, communication fosters resilience. Having said that, spontaneous communication may even prevent students from increasing their resilience, as foreign language interactions include students' language levels and communication purposes. If students lack certain structures or words to express themselves or are not able to support or reassure others appropriately, it will result in anxiety, speaking barriers, and sounding rude. Therefore, structured communication based on pertinent communicative strategies alleviates stress levels and enables learners to develop relevant communicative resilience skills.

Purpose and aims of the study

The purpose of the article lies in determining the role of the Practical Course of Spoken English in developing university students' communicative resilience with the help of communicative strategies. We aim to:

- examine the Practical Course in Spoken English as a favourable environment for developing communicative resilience;
- describe the features of implementing interactional and metacommunicative strategies in educational communicative situations;

Presentation of the main research material

Learning a Second Language is a challenging process, as learners will definitely face difficulties related to encountering new words, grammar structures, and navigating through unfamiliar cultural norms. Furthermore, they will deal with fear of making mistakes, explaining their opinions despite the lack of vocabulary items, and speaking in front of others. Such factors often lead to stress, anxiety, disappointment, and other

negative emotions. As a result, being resilient is vital to adjust to demanding learning situations as well as to difficult life situations (Chen, Zhou & Cai, 2025, p. 2).

Martin and Marsh (2006) point out five components of academic resilience, such as confidence, coordination, control, composure, and commitment. Confidence stands for the belief to overcome learning challenges; coordination means planning and coping with learning tasks; control helps to tackle problems and their effects on learning outcomes; composure involves regulating stress and pressure; commitment helps to stay focused on learning goals despite failures. Having higher resilience, students can develop confidence, determination, and control their emotions when learning a foreign language (Chen, Zhou & Cai, 2025, p. 2).

Realizing the crucial role of resilience, Ukrainian teachers designed a coursebook to develop English language skills and promote resilience and motivation. The coursebook comprises classwork activities, independent work, and practical application of knowledge. It contains such topics as self-awareness, positive thinking, goal setting, communication, problem-solving, resilience in relationships and the workplace, self-care, and well-being (Федорів, Фіногіна & Піроженко, 2023).

Our study pursues the aims of developing relevant communicative resilience skills of university students on the basis of certain communicative strategies. As a result, students will be able to use practical skills in learning situations, at the workplace, and during personal interactions.

Depending on the perspective, researchers define the term ‘communicative strategy’ differently. In terms of interaction, Tarone (1980) sees communicative strategy as mutual attempts to agree on the meaning in the situation when necessary meaning strategies do not seem to work (Tarone, 1980, p. 420). According to it, successful communication is the responsibility of both a speaker and a hearer.

Realizing a misunderstanding, interlocutors turn to a wide range of strategies such as paraphrasing, avoidance, transfer and others [Weigh, 2011, p. 12]. The learner may not be aware of some forms to share certain information; therefore, they deliberately use verbal and non-verbal tools to give a message [Weigh, 2011, p. 12]. Færch and Kasper (1983) interpret communicative strategy from a psychological perspective, which is a conscious plan to solve a problem during interactions to achieve a communicative goal (Færch & Kasper, 1983, p. 36). Such a definition suggests two ways to solve the communication problem: achievement and avoidance strategies (Weigh, 2011, p. 12).

Communicative strategies are divided into two main categories: compensation and interactional strategies. Compensation strategies are viewed as learners’ attempts to make up for the gaps in their knowledge of the target language (Littlemore, 2001). A few taxonomies were suggested to outline compensation or achievement strategies. Poulisse’s (1993) singles out substitution, substitution plus, and reconceptualization. Færch and Kasper’s (1983) taxonomy includes code-switching, interlingual strategies, L1-based strategies, cooperative strategies, and non-verbal strategies.

Interactional strategies focus on oral communication and the way people interact to achieve a communication goal (Hvit, 2025, p. 1). Dörnyei and Scott (1997) provide

a taxonomy of interactional strategies for language learners, which includes appeal for help, comprehension check, own-accuracy check, asking for repetition, asking for clarification, asking for confirmation, guessing, expressing non-understanding, interpretive summary, responses such as repeat, repair, expand, confirm, rephrase, and reject. Cohen (2011) points out that interactional strategies encourage students to collaborate, which develops their language confidence.

Apart from these, metacommunicative strategies are considered of great importance. The concept of metacommunication appeared in the 1950s and included statements shared by interlocutors during a communicative act (Bateson, 1972). Bateson (1972) emphasizes two parts of metacommunication, such as the comment on the content of communication and the reflection of internal relationships between speakers, when their viewpoints are related to each other, the situation, and the conversation topic. Zhanazarova, Kulgeldinova, and Islam (2018) justify the importance of foreign language students to master metacommunicative competence. Possessing such a competence, students will be able to understand the communicative situation as a whole and its separate parts and evaluate their own and other interlocutors' utterances. DeVito, J. A. (2012) and Sawyer, K. R. (2003) claim that metacommunicative skills help to clarify information, keep the conversation going, and reach an agreement. Certain metacommunicative strategies influence communication effectiveness, such as sharing and explaining one's feelings, paraphrasing, asking for clarification, using metacommunication to talk about one's communication, and giving previous information to predict future messages (Grabovska, 2019, p. 67-68).

Metacommunication involves back channeling to support the speaker and express understanding, acceptance, and consent. Back channeling is reflected by short responses Yes? You did? Really? [Goffman, 2009, p. 35]

On the whole, interactional strategies play a crucial role in developing communicative resilience because learners need to manage interactions, cooperate, sound polite when setting boundaries, and negotiating problems. Additionally, metacommunicative strategies are equally essential for learners as interactional strategies. They will be able to talk about their feelings and explain them, deal with problems and distressing emotions, and solve conflicts better.

However, this study will not employ compensation strategies because they are focused on English knowledge gaps. We attempt to engage learners in communication despite their insufficient language knowledge to develop certain skills that can be used outside the classroom. As a result, they will be prepared to deal with certain situations without much pressure and fear.

Although the Practical Course in Spoken English contributes to the enhancement of students' spoken language proficiency, its broader pedagogical function extends to supporting learners' ability to perform effectively in cognitively and emotionally demanding communicative contexts. Rather than prioritising linguistic accuracy alone, the course provides a structured instructional environment in which students can develop adaptive communicative behaviours, self-regulatory capacities, and sustained interactional competence.

Building on this resilience-oriented framework, the English conversation course employs a range of communicative task types specifically designed to promote stable and adaptive spoken performance. Through structured discussions, role plays, and problem-based situations, students are exposed to authentic, dynamic, and interactionally demanding communicative scenarios. These task formats require learners to respond spontaneously, negotiate meaning, manage interpersonal dynamics, and sustain interaction under varying degrees of cognitive and emotional pressure.

While communicative tasks create the conditions for developing resilient speaking behaviour, the effectiveness of learners' performance within these tasks largely depends on their ability to employ appropriate **interactional and metacommunicative strategies**. These strategies function as key mechanisms for sustaining communication, managing conversational flow, and ensuring mutual understanding in dynamic spoken interaction.

Interactional strategies enable students to maintain active engagement in conversation by facilitating turn-taking, signalling attentiveness, requesting clarification, and managing topic development. Through the systematic use of these strategies, learners become more capable of guiding the progression of discourse, responding constructively to interlocutors, and sustaining coherent and meaningful interaction. As a result, interactional strategies contribute to greater conversational stability, improved communicative control, and enhanced effectiveness in spoken English.

Complementing this, **metacommunicative strategies** support learners in consciously regulating communication by verbalising intentions, clarifying meaning, addressing misunderstandings, and managing communicative tension. By encouraging students to reflect on and articulate the communicative process itself, these strategies promote greater awareness of interactional dynamics and foster the ability to cope with uncertainty or breakdowns in communication. In this sense, metacommunicative strategies play a crucial role in reducing anxiety, mitigating communicative pressure, and reinforcing learners' confidence and resilience in spoken interaction.

To foster communicative resilience, Practical Course in Spoken English incorporated scenario-based tasks that simulated emotionally challenging and socially sensitive real-life interactions. Within the course the students covered the following language areas: *encouraging and reassuring, giving negative feedback or bad news, saying no politely, complaining about something*.

To demonstrate how these language areas were addressed in practice, the course included a set of structured role-play situations. These scenarios served as examples of real-life communicative challenges and allowed students to apply interactional and metacommunicative strategies in guided yet realistic contexts.

Encouraging and reassuring

Student A: *Living in the halls of residence, your classmate had a sleepless night because of the air raid alarm. Therefore, they are tired and disorganized and can't focus on their English homework. Encourage your friend to continue doing exercises and reassure them.*

Student B: *You had a sleepless night because of the air raid alarm and are feeling tired, disorganised, and unable to focus on your English homework. Explain your situation to your classmate, describe how it affects your ability to study.*

This role-play task engaged learners in emotionally sensitive communication that required sustaining supportive interaction under conditions of stress and fatigue. When performing the role of Student A, learners applied interactional strategies such as active listening, turn-taking, and affiliative feedback to ensure conversational continuity and provide reassurance. Alongside these, they used metacommunicative strategies to signal supportive intent, moderate emotional tone, and manage interpersonal dynamics within the exchange.

Learners in the role of Student B developed communicative resilience by verbalising personal difficulties, acknowledging emotional strain, and maintaining engagement in the interaction despite fatigue, anxiety, or frustration. The task challenged them to regulate emotional responses, remain receptive to support, and continue participating in communication even under cognitive or emotional overload.

Giving negative feedback or bad news

Student A: *Your classmate has been stressed out recently because of frequent air raid alarms. As a result, your friend has failed their composition during peer assessment. Introduce the subject gently, imagine how they feel, and offer to help.*

Student B: *You have just received negative news about yourself: you failed your composition during peer assessment. React to this news in a realistic and appropriate way. Show your emotional response without being aggressive or defensive. Acknowledge the situation, reflect briefly on how it makes you feel, and respond respectfully to your classmate.*

This conversation required both students to engage in interactive and metacommunicative functions while communicating about a personally distressing academic outcome. Learners in the role of Student A practiced managing interpersonal meaning by introducing a sensitive topic carefully, anticipating their classmate's emotional state, and explicitly signaling supportive intentions through empathy and offers of help. These strategies contributed to maintaining a safe and respectful communicative environment.

In the Student B role, students showed metacommunicative awareness by recognizing the negative feedback, articulating their emotional response, and regulating their reactions to avoid defensiveness or aggression. By responding respectfully and remaining engaged in the interaction, they supported conversational continuity and mutual understanding. Overall, the task fostered the development of interactive metacommunicative competence, enabling learners to manage emotional content, adjust their language strategically, and sustain constructive dialogue in situations involving vulnerability and evaluation.

Saying no politely

Student A: *Your classmate suggests going shopping after classes at university. Refuse the invitation politely. Include an apology and a brief explanation about*

needing to retake a failed test because of an air raid alarm and a sleepless night. Say thank you after refusing.

Student B: *Invite your classmate to go shopping after classes at university. React politely to their refusal. Show understanding and empathy for their situation, wish them good luck with the retake, and suggest going shopping another day instead.*

In this scenario, learners were required to manage communication in the context of competing priorities and social expectations, with particular emphasis on expressing refusal in a polite and appropriate manner. The task raised awareness of interactive functions, such as turn-taking, responding, and sustaining dialogue, as well as metacommunicative functions related to clarifying intent, managing tone, and signalling politeness. In the role of *Student A*, learners focused on softening refusal through apologies, brief explanations, and expressions of gratitude in order to maintain positive social relations. In the role of *Student B*, students practiced empathetic and supportive responses, adapting their reactions to their partner's circumstances. On the whole, the activity supported the development of communicative competence by highlighting how interaction and metacommunication jointly shape effective communication.

Complaining about something

Student A: *You notice your partner hasn't done their part of the project. However, you've agreed on the deadline. Explain the problem as objectively as you can without blaming your partner.*

Student B: *You didn't get enough sleep yesterday, as you spent half of the night in the shelter. Apologize and suggest a way of solving the problem.*

In this situation, both participants make use of metacommunicative and interactive functions to manage the interaction effectively. Student A employs metacommunicative strategies to frame the complaint objectively, signal non-blame, and mitigate potential face-threatening effects, while also engaging interactive functions by initiating the exchange and keeping the discussion oriented toward the shared task and deadline. Student B likewise is supposed to integrate these functions by offering an apology, providing contextual explanation, while interactively responding to Student A's concern, sustaining the exchange, and moving the dialogue forward through the suggestion of a solution. Together, these functions enable participants to balance interpersonal sensitivity with task resolution in a socially appropriate and cooperative manner.

To evaluate the development of students' communicative resilience in English, a structured questionnaire was administered at three key stages of the course: at the beginning (pre-test), in the middle (mid-test), and at the end (post-test). The instrument measured learners' perceived ability to manage emotionally demanding communicative situations, including giving negative feedback, expressing disagreement, refusing requests politely, handling conflict, and maintaining emotional self-regulation in English. Responses were recorded on a five-point Likert scale, allowing for the comparison of group-level trends across time and the identification of changes in specific communicative competencies.

COMMUNICATIVE RESILIENCE QUESTIONNAIRE

Rate how much you agree with each statement using the scale:

- 1 — Strongly disagree
- 2 — Disagree
- 3 — Hard to say / Neutral
- 4 — Agree
- 5 — Strongly agree

- 1. I feel confident when I need to support a conversation partner in English.
- 2. I can respond appropriately to the emotional state of a partner in English.
- 3. I maintain emotional balance when delivering unpleasant information in English.
- 4. I can clearly and appropriately express negative feedback in English.
- 5. I can politely refuse in English without feeling strong tension.
- 6. I feel confident in situations where I need to say “no” in English.
- 7. I can express a complaint or dissatisfaction in English in a constructive way.
- 8. Even in a conflict situation, I control my tone and speech in English.
- 9. I am aware of how my speech affects the course of a conversation.
- 10. I can change my communication style if the situation becomes more difficult.
- 11. Communication difficulties do not unsettle me during conversations in English.
- 12. I quickly regain confidence after a difficult conversation in English

The Communicative Resilience Questionnaire was administered to 25 students at three time points: the beginning, midpoint, and conclusion of the course. Quantitative analysis of mean scores across the 12 questionnaire items demonstrates a consistent upward trend in students’ self-perceived communicative resilience over time. At the initial measurement, mean scores ranged from 2.54 to 3.18, indicating a moderate baseline level of confidence in managing emotionally and pragmatically demanding communication in English. The lowest initial scores were observed on Item 6 ($M = 2.54$) and Item 8 ($M = 2.62$), suggesting particular difficulty in areas associated with emotionally controlled response and communication under tension.

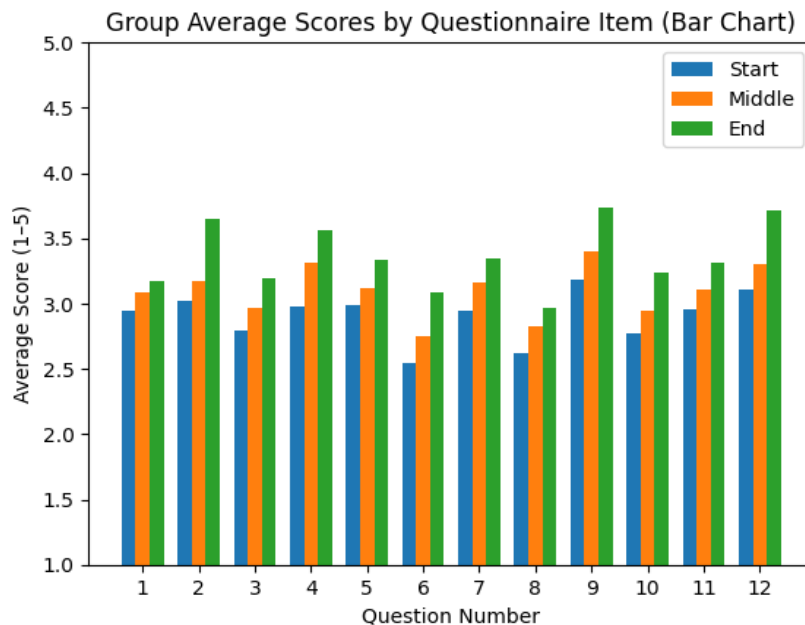


Chart 1.

By the mid-course assessment, mean values increased across all items, with scores ranging from 2.75 to 3.39, reflecting gradual improvement and consolidation of communicative strategies. However, the magnitude of change during this phase remained moderate, supporting the interpretation of a transitional or stabilization period in which students internalized newly introduced pragmatic and emotional regulation skills.

At the final assessment, a more substantial improvement was recorded, with mean scores rising to a range of 2.97 to 3.73. Notable gains were observed on Item 2 (+0.63), Item 12 (+0.60), and Item 4 (+0.59), indicating marked progress in areas related to assertive communication, pragmatic confidence, and emotionally balanced message delivery. Overall item-level gains ranged from +0.23 to +0.63, with an average improvement of approximately +0.46 points, reflecting meaningful yet realistic development.

Importantly, progress was not uniform across all competencies. Items associated with more complex emotional control and conflict-sensitive communication, such as Item 8 (final M = 2.97), exhibited smaller absolute gains, highlighting the persistent challenge of mastering high-affective pragmatic skills in a second language. Nevertheless, the absence of score regression and the steady upward trajectory across all questionnaire items indicate sustained and stable development.

Taken together, the numeric evidence suggests that the course exerted a positive and measurable impact on students' communicative resilience, strengthening their ability to manage emotionally demanding interactions in English. The moderate effect sizes and item-level variation further enhance the credibility of the findings, portraying an authentic learning trajectory characterized by gradual, domain-specific progress rather than artificial uniform improvement.

Conclusion. This study explored the role of the Practical Course in Spoken English in developing communicative resilience among students of a Faculty of Foreign Languages through the use of communicative strategies. The findings suggest

that the course provides a meaningful environment in which learners can practice managing communicative challenges while remaining attentive to interactional, interpersonal, and emotional dimensions of language use. The findings indicate that students effectively integrated interactional and metacommunicative strategies, such as empathy, explanation, and negotiation, to sustain interaction and manage potentially face-threatening situations. This strategic flexibility reflects the development of communicative resilience as a practical capacity to adapt communication to challenging conditions.

Future research could extend this work by examining how communicative resilience manifests across different communicative domains and social settings, including digital and online communication, intercultural interaction, and professional contexts. Exploring how strategic behavior varies across these environments would contribute to a more nuanced applied understanding of communicative resilience beyond a single instructional setting.

REFERENCES

1. Грішин Е. (2021). Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, 64, 62-81. <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>
2. Іванова, О. В. (2022). Розвиток комунікативної компетентності як чинник формування резильєнтності педагога: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів». Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4240>
3. Кохун О. М., Мельничук Т. І. (2023). Резильєнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 25 с.
4. Кузікова, С., & Щербак, Т. (2022). Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. Психологічний журнал, 8, 39–46. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258313>
5. Лазос, Г. П. (2018). Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця, ФОП Рогольська І. О., 14, 26-64.
6. Соловей-Лагода, О. (2024). Резильєнтність особистості: поняття, моделі та техніки плекання. Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки, 32-44. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2\(3\).4](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).4).
7. Федорів Я.Р., Фіногіна Т.С., & Піроженко І.Д. (2023). "English for Resilience". Київ: Національний університет «Києво-Могилянська академія». 106 с.
8. Яланська, С. П., & Єфименко, А. Р. (2025). Резильєнтність здобувачів вищої освіти в умовах повномасштабної війни. Наукові записки. Серія: Психологія, (1), 175–181. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-23>
9. Amankwah, A. S., Gyamfi, P. A. & Oduro, A.N. (2022) Cultivating Communication Resilience as an Adaptive-Transformative Process During a Global Pandemic: Extending the Purview of the Communication Theory of Resilience. *International Journal of Communication*. 16, 5626–5646. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/17736>
10. Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. London, Jason Aronson, 520.
11. Buzzanell, P. M., & Houston, B. (2018). Communication and resilience: Multilevel applications and insights—A Journal of Applied Communication Research forum. *Journal of Applied Communication Research*, 46(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/00909882.2017.1412086>
12. Chen, X., Zhou, Z., & Cai, Z. 2025. The relationship between resilience and second language learning achievement: A meta-analytic review, *System*, vol. 131. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103640>

13. Cohen, A.D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. (2nd ed.). Harlow, England: Longman.
14. DeVito, J. A. (2012). *50 communication strategies*. Bloomington, iUniverse. 246 p.
15. Dörnyei, Z., & Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
16. Faerch, C., & Kasper, G. (1983b). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
17. Goffman, E. (2009). *Relations in public: microstudies of the public order*. New Jersey, Transaction publishers, 396.
18. Grabovska, I.V. (2019). Theoretical principles of studying metacommunication in modern psychology. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 7(3), 65-69. <https://doi.org/10.31548/hspedagog2019.03.065>
19. Hvit, F. (2025). Interactional strategies in young Swedish L2 English learners' spoken interaction: A qualitative study. p. 43. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1966686&dswid=8638>
20. Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>
21. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
22. Olendra, N. (2023). Language for resilience: teaching english to refugee and displaced learners / Nataliia Olendra // Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави : тези доп. XII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 1 груд. 2023 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Наук. парк «Наука та безпека» ; Консультац. місія Європейського Союзу. Вінниця : ХНУВС, 2023. С. 150-152. <https://dspace.univd.edu.ua/handle/123456789/19361>
23. Poulisse, N. 1993. 'A theoretical account of lexical communication strategies' in Schreuder, R. and Weltens, B. (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, 157-189.
24. Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1. 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
25. Sawyer, K. R. (2003). Levels of analysis in pretend play discourse: metacommunication in conversational routine. In: D. E. Lytle (ed.), *Play and educational theory and practice*. Westport: Praeger publishing. 137–158.
26. Taron, E. (1980) Communication Strategies, Foreigner talk and repair in interlanguage? *Language learning. A Journal of Research in Language Studies*. 30(2), 417-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
27. Wei, Lin. (2011). *Communicative Strategies in Second Language Acquisition : A Study of Chinese English Learners' Attitude and Reported Frequency of Communicative Strategies* (Unpublished Thesis). Kristianstad University, Stockholm.
28. Zhanazarova, Z., Kulgeldinova, T., Islam, A. (2018). Some aspects of formation of metacommunicative competence in the process of professional training. *Espacios*. 39 (30). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393008.html>

Статтю надіслано до редколегії 10.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.147.091.33:004]:811.111

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-82-92

Марія Баюрко, асистент кафедри германської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-9753-8400>

mariia.baiurko@vspu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на проблемі інтеграції цифрових освітніх платформ у процес формування лексико-граматичної компетентності студентів закладів вищої освіти. Розкрито сутність лексико-граматичної компетентності як складової іншомовної комунікативної компетентності, проаналізовано можливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці студентів та визначено їхній вплив на ефективність навчання іноземних мов.

У сучасних умовах цифровізації освіти особливого значення набуває застосування інтерактивних платформ, систем дистанційного та змішаного навчання, що забезпечують персоналізацію освітнього процесу, підвищують мотивацію студентів і сприяють розвитку їхньої автономності. Використання цифрових ресурсів дозволяє поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними технологіями, забезпечуючи комплексне формування лексичних і граматичних навичок.

У дослідженні охарактеризовано дидактичні можливості цифрових платформ та онлайн-інструментів у процесі іншомовної підготовки студентів, зокрема їх роль у розвитку лексичних і граматичних навичок, організації інтерактивної взаємодії, контролі знань і формуванні комунікативної компетентності. Розглянуто особливості використання цифрових ресурсів у змішаному та дистанційному навчанні, їхній вплив на пізнавальну активність студентів, рівень засвоєння мовного матеріалу та розвиток цифрової грамотності.

Особливу увагу приділено педагогічним умовам ефективного застосування цифрових платформ у мовній освіті, серед яких визначено системність їх використання, методичну доцільність, поєднання з традиційними формами навчання, наявність зворотного зв'язку та врахування індивідуальних особливостей студентів. Узагальнено практичні рекомендації щодо інтеграції цифрових інструментів у процес формування лексико-граматичної компетентності студентів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних підходів і цифрових ресурсів у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти для підвищення ефективності мовної підготовки студентів, розвитку їхніх професійних компетентностей і адаптації до сучасного цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: цифрові платформи, лексико-граматична компетентність, іншомовна освіта, інтерактивне навчання, змішане навчання.

Mariia Baiurko, Assistant of the German Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-9753-8400>

mariia.baiurko@vspu.edu.ua

USING DIGITAL PLATFORMS TO DEVELOP THE LEXICAL AND GRAMMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article addresses the issue of integrating digital educational platforms into the process of developing students lexical and grammatical competence in higher education institutions. It explores the nature of lexical and grammatical competence as a component of communicative competence in foreign language learning, analyzes the possibilities of

applying modern information and communication technologies in students' language training, and evaluates their impact on the effectiveness of teaching.

In the current context of educational digitalization, the use of interactive platforms, as well as distance and blended learning systems, plays a particularly important role. These tools ensure the personalization of the educational process, enhance student motivation, and contribute to the development of learner autonomy. Digital resources allow traditional teaching methods to be combined with innovative technologies, promoting the comprehensive development of lexical and grammatical skills.

The study highlights the didactic potential of digital platforms and online tools in students' language training, specifically their role in developing lexical and grammatical skills, facilitating interactive communication, monitoring knowledge, and fostering communicative competence. It also examines the features of using digital resources in blended and distance learning, their impact on students' cognitive activity, language acquisition, and the development of digital literacy.

Particular attention is paid to the pedagogical conditions for the effective use of digital platforms in language teaching.

Keywords: digital platforms, lexical and grammatical competence, foreign language education, interactive learning, blended learning.

Актуальність. У сучасних умовах цифровізації освіти використання електронних освітніх платформ стає важливою складовою підготовки студентів закладів вищої освіти. Інформаційно-комунікаційні технології трансформують традиційні підходи до навчання іноземних мов, сприяючи інтерактивності, персоналізації навчання та підвищенню мотивації студентів. Особливої актуальності вони набувають в умовах поширення дистанційного та змішаного навчання, де цифрові інструменти забезпечують ефективне формування лексико-граматичної та комунікативної компетентності.

Цифрові платформи відкривають широкі можливості для організації навчального процесу, забезпечуючи доступ до різноманітних мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ, автоматизованого контролю знань і зворотного зв'язку. Вони сприяють розвитку автономності студентів, дозволяють працювати у власному темпі, повторювати складні теми та формувати стійкі мовні навички завдяки систематичній практиці. Крім того, використання цифрових ресурсів підвищує зацікавленість студентів у вивченні іноземних мов через інтерактивні формати навчання, елементи гейміфікації та можливість комунікації в онлайн-середовищі.

Водночас актуальність дослідження зумовлюється необхідністю науково обґрунтованого й методично доцільного використання цифрових платформ у процесі формування лексико-граматичної компетентності студентів. Попри активне впровадження цифрових технологій у мовну освіту, потребують подальшого вивчення питання ефективного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, визначення оптимальних педагогічних умов застосування цифрових інструментів і їх впливу на якість мовної підготовки майбутніх фахівців у сучасному освітньому середовищі.

Постановка проблеми. Попри активне впровадження цифрових платформ у мовну освіту, питання їх методично обґрунтованого використання саме для розвитку лексико-граматичної компетентності студентів залишається недостатньо дослідженим. Це потребує аналізу дидактичних можливостей цифрових ресурсів і визначення ефективних шляхів їх інтеграції у практику викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Окрім цього, варто зазначити, що стрімкий розвиток цифрових технологій призводить до постійного оновлення освітніх платформ і сервісів, однак їх використання у процесі навчання іноземних мов часто має фрагментарний або епізодичний характер. Викладачі нерідко застосовують цифрові інструменти переважно як допоміжний засіб візуалізації чи контролю знань, не завжди враховуючи їхній потенціал для системного формування лексико-граматичної компетентності студентів. Водночас недостатня розробленість методичних рекомендацій щодо інтеграції таких платформ у структуру навчальних занять може знижувати ефективність їх використання.

Також актуальною залишається проблема поєднання традиційних методик викладання іноземних мов із цифровими інструментами таким чином, щоб забезпечити не лише технічну зручність, а й педагогічну доцільність, розвиток автономності студентів, їх критичного мислення та комунікативної активності. У зв'язку з цим виникає потреба у ґрунтовному аналізі функціональних можливостей сучасних цифрових платформ, визначенні критеріїв їх ефективності та розробленні практичних рекомендацій щодо їх оптимального використання у формуванні лексико-граматичної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Аналіз досліджень. Питання використання цифрових платформ для розвитку лексико-граматичної компетентності студентів закладів вищої освіти останнім часом активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, дослідники аналізують можливості інтеграції цифрових інструментів у змішане та дистанційне навчання іноземних мов, їхній вплив на мотивацію студентів, формування мовних компетентностей та підвищення ефективності освітнього процесу.

Питанням застосування цифрових платформ у мовній освіті присвячені праці О. Сопіт, О. Ігнатової, К. Поселецької, Д. Матіюка, О. Боровської, Т. Сольської, Н. Вишиваної, І. Фельцана, О. Арделян, а також інших дослідників, які розглядають питання цифровізації мовної підготовки студентів, використання онлайн-ресурсів, гейміфікації та інноваційних освітніх технологій. Їхні дослідження підтверджують, що цифрові інструменти сприяють підвищенню мотивації, розвитку мовних навичок і цифрової грамотності студентів, а також забезпечують гнучкість та індивідуалізацію навчання.

Водночас у сучасних наукових розвідках наголошується на необхідності методично обґрунтованої інтеграції цифрових платформ у процес формування іншомовної компетентності, зокрема лексико-граматичної, що потребує подальших досліджень і уточнення ефективних педагогічних підходів.

Мета та основні завдання. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі ефективності використання цифрових платформ для розвитку лексико-граматичної компетентності студентів закладів вищої освіти, а також визначенні доцільних шляхів їх інтеграції у процес навчання іноземних мов. Відповідно до мети визначено такі основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до формування лексико-граматичної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов.

2. Охарактеризувати дидактичні можливості цифрових платформ у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти.

3. Дослідити особливості використання цифрових інструментів у розвитку лексичних і граматичних навичок студентів.

4. Визначити педагогічні умови ефективного застосування цифрових платформ у мовній підготовці студентів.

5. Узагальнити практичні рекомендації щодо інтеграції цифрових платформ у процес формування лексико-граматичної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах цифровізації освіти інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес стає вирішальним фактором підвищення якості навчання студентів. Особливо це стосується викладання іноземних мов, де необхідно поєднувати розвиток лексичних і граматичних навичок із сучасними цифровими інструментами.

Впровадження цифрових технологій у процес викладання іноземних мов відкриває можливості для індивідуалізованого розвитку мовних умінь, враховуючи особливості та ритм навчання кожного студента. Сучасні віртуальні освітні платформи, які об'єднують інтерактивні інструменти, системи моніторингу навчання та штучний інтелект, стають ключовим ресурсом для адаптивного навчання іноземних мов. Вони забезпечують гнучке відстеження прогресу та автоматичний підбір завдань, що сприяє формуванню комунікативної автономії учнів (Фельцан, 2025, с. 1064-1072).

Як зазначає О. Сопіт, граматична компетентність є одним із ключових компонентів комунікативної компетентності в іноземній мові, що забезпечує точність, логічність і структурну узгодженість мови. Вона включає не тільки знання граматичних правил і понять, але й уміння правильно застосовувати їх у конкретних мовних ситуаціях. Таким чином, граматична компетентність має інтегративний характер і поєднує когнітивні, лінгвістичні та комунікативні аспекти мовної діяльності (Сопіт, 2022, с. 104).

Формування лексико-граматичної компетентності студентів є однією з основних цілей мовної освіти, оскільки воно визначає здатність особистості ефективно комунікувати в різних контекстах і виконувати професійні завдання іншою мовою. Розвиток граматичної компетенції відбувається на стику між теоретичним вивченням систематичних мовних закономірностей та практичним набуттям мовних навичок. Він базується на глибокому розумінні граматичних категорій, морфологічних форм, синтаксичних зв'язків та функціональних механізмів мовної системи.

У сучасній лінгводидактиці граматична компетентність сприймається як змінне явище, що формується під впливом навчального контексту, індивідуальних характеристик учня та мовного середовища. Вона включає поступовий перехід від механічного засвоєння граматичних правил до усвідомленого та гнучкого їх застосування під час реального спілкування. Тому

граматична компетентність слугує не лише показником мовного рівня, а й важливим чинником розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та мовної автономії особистості (Бігич, Бориско, Борецька 2013, с. 590).

Поділяємо та узагальнюємо думки Арделян О.В., та Головіної К.В. щодо того, що граматична компетентність є основою ефективної комунікації іноземною мовою і забезпечує гармонійне поєднання знань, умінь і стратегій мовної діяльності (Арделян, Головіна 2023, с. 101-107). Її розвиток є необхідною умовою для формування повноцінної комунікативної особистості, здатної вільно і адекватно орієнтуватися в багатомовному і мультикультурному середовищі. Водночас важливим фактором є здатність інтегрувати ці знання у власну мовленнєву практику, забезпечуючи таким чином комунікативну доцільність висловлювання.

Наукові підходи до розвитку лексико-граматичної компетентності підкреслюють важливість поєднання традиційних методів навчання з інтерактивними та цифровими технологіями, що дозволяє адаптувати процес навчання до індивідуальних потреб студентів.

Використання інтелектуальних освітніх систем створює передумови для поступового розвитку лексичних і граматичних навичок та їх інтеграції в єдиний комунікативний простір, що, в свою чергу, забезпечує цілісний розвиток лексико-граматичної компетенції в іноземній мові.

Дослідження Т. Сольської, Н. Вишиваної та О. Боровської показують, що змішане навчання з використанням цифрових платформ підвищує мотивацію студентів та формує більш глибокі мовні навички. Цифрові ресурси дозволяють інтегрувати практичні вправи, самостійне навчання та взаємодію в групах. Зокрема, оптимізація змішаного навчання в курсі методики навчання іноземних мов передбачає ефективну організацію як онлайн-складової навчання в рамках роботи на платформі Moodle, так і очних семінарів; використання у процесі навчання на різних етапах подання матеріалу різних цифрових додатків, що активізують навчальний процес: Zuprad та цифрова дошка Scrumblr для мозкового штурму та спільного пошуку ідей, Mentimeter для опитувань та рефлексій, Wordwall для повторення матеріалу та актуалізації знань, Padlet для презентації результатів групової роботи (Сольська, Вишивана, Боровська 2025, с. 55-64).

Однією з ключових категорій сучасної цифрової освіти є цифрові платформи, які забезпечують інтерактивність навчального процесу, мультимедійність і доступ до навчальних матеріалів у будь-який час.

Padlet є прикладом платформи, яка надає можливість створювати інтерактивні дошки для колективної роботи. Викладач може розміщувати завдання, текстові та мультимедійні матеріали, а студенти – додавати власні відповіді, коментарі, відео чи зображення. Використання Padlet у вивченні іноземних мов сприяє розвитку лексико-граматичної компетентності завдяки інтерактивним завданням, груповим проектам та колективному обговоренню

матеріалу, що стимулює активне використання мови та підвищує рівень самостійності студентів.

Окремої уваги заслуговує Padlet TA, який розроблений на основі цифрової платформи Padlet. Padlet TA (Teaching Assistant) – це інструмент на базі штучного інтелекту, створений для підтримки викладачів і студентів у навчальному процесі. Він допомагає швидко генерувати навчальні матеріали, завдання, ідеї для занять і методичні розробки, що особливо актуально в умовах змішаного та дистанційного навчання. Основне призначення Padlet TA полягає в автоматизації підготовки освітнього контенту. Викладач може отримати готові вправи з лексики та граматики, плани занять, дискусійні питання, тести або інтерактивні завдання, що значно економить час на підготовку занять. Платформа також сприяє розвитку мовної компетентності студентів завдяки можливості створення індивідуалізованих навчальних матеріалів. Наприклад, можна генерувати тексти різного рівня складності, вправи на закріплення граматики і лексики, що відповідають конкретним освітнім потребам. Ще однією перевагою Padlet TA є інтеграція з інтерактивними формами навчання. Згенеровані матеріали можна використовувати на цифрових дошках Padlet, у презентаціях, онлайн-курсах або під час дистанційних занять (Padlet TA).

Таким чином, Padlet TA виступає сучасним цифровим помічником викладача, який оптимізує освітній процес, підвищує інтерактивність навчання та сприяє ефективному формуванню лексико-граматичної компетентності студентів.

Інші популярні платформи, на яких студенти працюють дистанційно та використовуються у мовній освіті, включають: Moodle, Collaborator, Google Classroom, Goethe-Lernplattform, Zoom. Окрім цього у педагогічній діяльності для більш ефективного розвитку лексико-граматичної компетентності студентів закладів вищої освіти використовуються такі цифрові інструменти: Quizzlet, Quzzis, Kahoot, Padlet, Bamboozle, Learningapps, Mind map, Prezi (Ihnatova, Poseletska, Matiiuk, Napchuk, Borovska 2021, с. 114-127).

Moodle використовується як повноцінна система управління навчанням (LMS). На ній розміщуються навчальні матеріали, граматичні та лексичні вправи, тести, форуми для обговорення, а також організують контроль знань. Платформа дає змогу відстежувати успішність студентів і забезпечує системність дистанційного навчання.

Collaborator застосовується для організації дистанційного або змішаного навчання, зокрема для розміщення курсів, виконання завдань, тестування та комунікації між студентами і викладачами. Вона часто використовується для корпоративного або університетського навчання та забезпечує зручний моніторинг результатів навчальної діяльності.

Google Classroom слугує інструментом для організації онлайн-курсів, обміну матеріалами, виконання та перевірки завдань. Платформа інтегрується з іншими сервісами Google, що дозволяє працювати зі спільними документами,

презентаціями та тестами, зокрема під час формування лексико-граматичних навичок.

Zoom застосовується для проведення онлайн-занять, консультацій, групових обговорень і мовленнєвої практики. Завдяки відеоконференціям забезпечується синхронна комунікація, що є важливим компонентом змішаного навчання іноземних мов.

Окрім цього не менш цікавою платформою є Quizizz, яка дозволяє проводити інтерактивні вікторини, тестування та ігрові опитування. Використовується для перевірки знань лексики й граматики, підвищення мотивації студентів та активізації їхньої навчальної діяльності. Також заслуговує на увагу і Quizlet, на основі якої студенти чи викладачі (в залежності від змісту завдання) створюють електронні картки для вивчення лексики та граматичних структур, а також проходять інтерактивні тести для закріплення знань.

Kahoot і Mentimeter дозволяють проводити інтерактивні опитування та вікторини під час лекцій або семінарів, що робить процес засвоєння лексики та граматики більш динамічним і цікавим для студентів. Kahoot є популярним сервісом гейміфікації навчання. Він застосовується для інтерактивних тестів, повторення матеріалу та закріплення граматичних правил у формі гри, що стимулює зацікавленість студентів. Mentimeter, у свою чергу, використовується переважно для створення інтерактивних презентацій, миттєвих опитувань, хмар слів і відкритих запитань у реальному часі, даючи можливість швидко отримувати зворотний зв'язок від студентів, активізувати їхню участь у заняттях та ефективно перевіряти рівень засвоєння лексико-граматичного матеріалу. Крім того, сервіс сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та інтерактивної взаємодії в освітньому процесі.

Vaamboozle застосовується для створення навчальних ігор, командних вікторин і вправ на повторення лексичного та граматичного матеріалу.

LearningApps дозволяє створювати інтерактивні вправи: кросворди, пазли, вправи на встановлення відповідностей, що ефективно використовуються для закріплення лексико-граматичного матеріалу.

Mind map (інтелект-карти) застосовуються для візуалізації граматичних структур, систематизації лексики, побудови асоціативних зв'язків між мовними одиницями та розвитку критичного мислення студентів.

Prezi використовується для створення динамічних презентацій, візуалізації мовного матеріалу та представлення проєктів студентів, що сприяє кращому засвоєнню лексики й граматики.

Сучасні цифрові платформи також дозволяють викладачу відстежувати прогрес студентів у реальному часі, що створює умови для своєчасного коригування навчального процесу та індивідуальної підтримки студентів.

Дослідження О. Ігнатової, К. Поселецької, Д. Матіюк, О. Боровської підтверджують, що використання цифрових інструментів у змішаному навчанні підвищує ефективність засвоєння граматичних правил і розширює словниковий

запас студентів ((Ihnatova, Poseletska, Matiiuk, Harchuk, Borovska 2021, с. 114-127).

Особливо ефективними виявляються завдання, які поєднують різні типи діяльності: заповнення пропусків, створення речень, робота з інтерактивними текстами та відео, що дозволяє комплексно розвивати мовну компетентність. Одним із завдань дослідження було визначити педагогічні умови ефективного застосування цифрових платформ. Важливими є наявність методично продуманих завдань, підтримка викладачем та інтеграція платформ у навчальний план. Інтеграція цифрових платформ дозволяє також реалізовувати індивідуальний підхід: студенти можуть працювати у своєму темпі, повторювати складні теми та отримувати зворотний зв'язок від викладача.

Ефективна інтеграція цифрових платформ у процес формування лексико-граматичної компетентності студентів передбачає насамперед їх методично обґрунтоване використання відповідно до цілей навчання, рівня мовної підготовки здобувачів освіти та специфіки навчальної дисципліни. Доцільно поєднувати різні типи цифрових інструментів: платформи дистанційного навчання, інтерактивні сервіси, мультимедійні ресурси та засоби візуалізації інформації, що забезпечує комплексний розвиток лексичних і граматичних навичок.

Важливо інтегрувати цифрові платформи системно, а не епізодично: вони мають бути складовою навчального курсу, підтримувати всі етапи формування компетентності – від подання нового матеріалу до його закріплення, практичного використання та контролю знань. Особливу увагу слід приділяти створенню інтерактивних завдань, що стимулюють активне використання мови, розвиток комунікативних навичок і автономність студентів.

Суттєвим чинником ефективності є забезпечення педагогічного супроводу: чіткі інструкції, регулярний зворотний зв'язок, мотиваційна підтримка та поєднання цифрових інструментів із традиційними методами навчання, що сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу та формуванню стійких мовних навичок.

Доцільним є також використання можливостей персоналізації навчання: адаптивні вправи, диференційовані завдання, індивідуальний темп роботи та аналітика навчальних результатів допомагають ефективніше враховувати індивідуальні потреби студентів і підвищують результативність мовної підготовки.

Загалом інтеграція цифрових платформ має базуватися на принципах педагогічної доцільності, системності, інтерактивності та доступності, що дозволяє оптимізувати процес формування лексико-граматичної компетентності студентів, підвищити їхню мотивацію та забезпечити якісну іншомовну підготовку в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

Отже, інтеграція цифрових платформ у навчання іноземних мов у закладах вищої освіти є перспективною стратегією розвитку лексико-граматичних

навичок студентів і формування професійних компетентностей у сучасному освітньому середовищі.

Висновки. Отже, результати проведеного аналізу свідчать, що використання цифрових платформ у процесі навчання іноземних мов є важливим чинником підвищення ефективності формування лексико-граматичної компетентності студентів закладів вищої освіти. Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує доступність навчальних матеріалів, інтерактивність освітнього процесу та можливість індивідуалізації навчання відповідно до потреб і рівня підготовки студентів.

Цифрові платформи та онлайн-інструменти створюють умови для поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню їхньої мотивації та розвитку комунікативних умінь. Використання інтерактивних вправ, мультимедійних матеріалів, гейміфікованих завдань і засобів візуалізації допомагає більш ефективно засвоювати лексичний і граматичний матеріал та формувати практичні мовні навички.

Встановлено, що ефективність застосування цифрових платформ значною мірою залежить від методично обґрунтованої організації навчального процесу, системності їх використання та педагогічного супроводу з боку викладача. Важливими умовами є чітке визначення навчальних цілей, інтеграція цифрових ресурсів у структуру курсу, забезпечення зворотного зв'язку та врахування індивідуальних особливостей студентів.

Крім того, цифрові платформи відкривають широкі можливості для реалізації змішаного та дистанційного навчання, що особливо актуально в сучасних освітніх умовах. Вони сприяють формуванню автономності студентів, розвитку їхньої цифрової грамотності та здатності до самостійного навчання, що є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, інтеграція цифрових платформ у процес формування лексико-граматичної компетентності студентів є перспективним напрямом розвитку мовної освіти, який потребує подальших наукових досліджень і вдосконалення методичних підходів з урахуванням тенденцій цифровізації освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Арделян, О.В., Головіна, К.В. (2023). Сутність граматичної компетентності у навчанні учнів 11 класу англійської мови. *SWorldJournal*. 21(3), 101-107. DOI: [10.30888/2663-5712.2023-21-03-005](https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-005)
2. Боровська, О. (2024). Принципи дидактики багатоманітності. Збірник матеріалів за результатами науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Інноваційна педагогіка XXI століття: нові компетентності викладача закладу вищої освіти», 11-13. DOI: [10.31652/3041-1211-2024-11-13](https://doi.org/10.31652/3041-1211-2024-11-13)
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Сольська, Т., Вишивана, Н., Боровська О. (2025). Виклики та стратегії підтримки

здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. Journal of Cross-Cultural Education, 5, 55-64. DOI: [10.31652/2786-9083-2025-5-55-64](https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-5-55-64)

5. Сопіт, О. І. Формування англомовної граматичної компетентності в умовах самостійної роботи студентів 1 курсу на онлайн-платформі ESL Gold: дипломна робота на здобуття освітнього ступеня магістра / О. І. Сопіт ; наук. кер. В. І. Куковська ; рец. Н. Г. Єсипенко ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, факультет інозем. мов, каф. англ. мови. Чернівці, 2022. 104 с.
6. Фельцан, І. М., Дирр К.С. Інтеграція адаптивних технологій у процес формування лексико-граматичної компетентності з іноземної мови. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), № 10(56), 2025, 1064-1072.
7. Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiuk, D., Napchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. Linguistics and Culture Review, 5(S4), 114-127. DOI: [10.37028/lingcure.v5nS4.1571](https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS4.1571)
8. Padlet TA (2025). URL: <https://ta.padlet.com/>

Статтю надіслано до редколегії 19.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 821.111.09:141.7:37.013.42

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-92-102

*Тетяна Мельник, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-Author ID: 585199722000
tatiana.n.melnik@gmail.com*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ГУМАНІЗМУ ЯК ОРІЄНТИР ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЕТИЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ К. ІШІГУРО «КЛАРА І СОНЦЕ»)

Стаття присвячена комплексному аналізу трансформації традиційних гуманістичних ідеалів у романі нобелівського лауреата Кадзуо Ішігуро «Клара і Сонце» (2021). У дослідженні розглядається проблема онтологічного та етичного розриву між стрімким науково-технічним прогресом – розвитком штучного інтелекту та генетичного редагування – і кризою духовних цінностей. Мета дослідження полягає у з'ясуванні того, як автор переосмислює поняття унікальності особистості та емпатії в умовах постгуманного майбутнього. Особливу увагу приділено категорії вразливості, яка в художньому світі роману перестає бути ознакою слабкості, а постає фундаментальною онтологічною умовою, що об'єднує біологічних людей та штучні створіння, формуючи нову етику взаємозалежності. На основі аналізу неприродного нарративу – специфічної фрагментарної оптики та механістичної мови андроїда Клари – досліджується ефект очуження. Цей прийом дозволяє читачеві дистанціюватися від антропоцентризму та побачити емоційну холодність і прагматизм людського суспільства, що контрастує з щирою жертвністю машини. У статті доводиться, що К. Ішігуро деконструює

класичний міф про людське серце як незмінну внутрішню сутність. Натомість пропонується концепція інтерсуб'єктивної ідентичності, де унікальність особистості існує не всередині індивіда, а в мережі емоційних зв'язків і пам'яті тих, хто його любить. Також висвітлюється соціально-критичний аспект твору: зображення біологічної нерівності через практику «форсування» (генетичного покращення) дітей та маргіналізацію «пост-працевлаштованого» населення. Через призму метамодернізму інтерпретується конфлікт між постмодерним скепсисом (уособленим вченим-раціоналістом Капальді) та поверненням до «нової щирості» через наївну віру Клари в Сонце. У статті також акцентується виховний і методичний потенціал роману К. Ішігуро, зокрема його можливості для формування соціальної та етичної відповідальності особистості в освітньому процесі. Доведено, що художнє осмислення вразливості, етики турботи та інтерсуб'єктивної ідентичності може слугувати ефективним інструментом гуманістичного виховання в умовах професійної освіти. Роман «Клара і Сонце» розглядається як культурний текст, здатний сприяти розвитку ціннісних орієнтацій, емпатії та відповідального ставлення до Іншого в контексті сучасних технологічних викликів. Зроблено висновок, що гуманізм у романі еволюціонує від ідеї автономного суб'єкта до етики піклування, де мірилом людяності стає здатність до безкорисливої турботи про Іншого, незалежно від біологічної природи носія.

Ключові слова: трансформація гуманізму, соціальна та етична відповідальність, гуманістичне виховання, штучний інтелект, людяність, наратив, метамодернізм, «нова щирість».

THE TRANSFORMATION OF HUMANISM AS A GUIDELINE FOR THE FORMATION OF SOCIAL AND ETHICAL RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL (BASED ON THE NOVEL K. ISHIGURO'S NOVEL 'CLARA AND THE SUN')

*Tetiana Melnyk, PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology,
Translation and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-Author ID: 58519972200
tatiana.n.melnik@gmail.com*

The article is devoted to a comprehensive analysis of the transformation of traditional humanistic ideals in the novel by Nobel Prize winner Kazuo Ishiguro, *Klara and the Sun* (2021). The study examines the problem of the ontological and ethical gap between rapid scientific and technological progress — the development of artificial intelligence and genetic editing — and the crisis of spiritual values. The aim of the study is to clarify how the author reinterprets the concepts of uniqueness of personality and empathy in the context of a post-human future. Particular attention is paid to the category of vulnerability, which in the artistic world of the novel ceases to be a sign of weakness and becomes a fundamental ontological condition that unites biological humans and artificial creatures, forming a new ethic of interdependence. Based on an analysis of the unnatural narrative — the specific fragmentary optics and mechanistic language of the android Clara — the effect of alienation is explored. This technique allows the reader to distance themselves from anthropocentrism and see the emotional coldness and pragmatism of human society, which contrasts with the sincere self-sacrifice of the machine. The article argues that K. Ishiguro deconstructs the classic myth of the human heart as an unchanging inner essence. Instead, it proposes a concept of intersubjective identity, where the uniqueness of personality exists not within the individual, but in the network of emotional connections and memories of those who love him. The socially critical aspect of the work is also highlighted: the depiction of biological inequality through the practice of 'forcing' (genetic improvement) of children and the marginalisation of the 'post-employed' population. Through the prism of metamodernism, the conflict between postmodern

scepticism (personified by the rationalist scientist Kapaldi) and the return to 'new sincerity' through Clara's naive belief in the Sun is interpreted. The article also emphasises the educational and methodological potential of Kazuo Ishiguro's novel, in particular its potential for shaping social and ethical responsibility in the educational process. It has been proven that artistic reflection on vulnerability, the ethics of care, and intersubjective identity can serve as an effective tool for humanistic education in the context of professional education. The novel 'Klara and the Sun' is considered as a cultural text capable of promoting the development of value orientations, empathy and a responsible attitude towards the Other in the context of modern technological challenges. The conclusion is made that humanism in the novel evolves from the idea of an autonomous subject to the ethics of care, where the measure of humanity becomes the ability to care selflessly for the Other, regardless of the biological nature of the bearer.

Key words: transformation of humanism, social and ethical responsibility, humanistic education, artificial intelligence, humanity, narrative, metamodernism, 'new sincerity'.

Актуальність дослідження трансформації гуманізму в романі Кадзуо Ішігуро «Клара і Сонце» зумовлена стрімким розвитком технологій штучного інтелекту, генетичного редагування та трансгуманістичних ідей, які докорінно змінюють наше розуміння людської природи. У сучасному світі, де наука пропонує можливості для подолання біологічних обмежень, класичні гуманістичні ідеали постають перед викликом постгуманного майбутнього, де межа між людиною та машиною стає дедалі розмитою. Роман відображає тривогу суспільства щодо впровадження технологій, які можуть перевершити людський інтелект, та ставить питання про те, чи залишається в людині щось унікальне, що неможливо скопіювати або передати цифровізованим шляхом. Концепція «форсування» (генного редагування) дітей у творі ілюструє реальні страхи перед появою біологічно обумовленої нерівності. Актуальність теми підсилюється зображенням нової соціальної ієрархії, заснованої на біологічній стандартизації, що призводить до виникнення масового безробіття та появи класу «пост-працевлаштованих» людей, чії місця зайняли роботи.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Центральна проблема роману К. Ішігуро «Клара і Сонце» полягає в онтологічному та етичному розриві між стрімким науково-технічним прогресом і стагнацією або навіть регресом духовно-гуманістичних цінностей. У світі, де панує штучний інтелект та генетичне редагування, традиційні уявлення про унікальність людської особистості, відомі як людське серце, опиняються під загрозою деконструкції. Ця тема тісно пов'язана з актуальними науковими та практичними завданнями, такими як: розробка етики штучного інтелекту, соціальні наслідки автоматизації, біоетика та генетична рівність. Роман Кадзуо Ішігуро «Клара і Сонце» має значний методичний потенціал для використання в курсах зарубіжної літератури, етики, культурології та міждисциплінарних гуманітарних студій. Його аналіз у навчальному процесі сприяє формуванню критичного мислення щодо сучасних викликів постгуманної епохи, зокрема проблем штучного інтелекту, біоетики, генетичного редагування та соціальної нерівності. Робота з текстом дозволяє осмислити науково-технічний прогрес не як нейтральне явище, а як процес, що потребує глибокої моральної рефлексії та гуманістичної відповідальності, що є важливою складовою сучасної гуманітарної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що роман був опублікований у 2021 році, він викликав значний інтерес в академічних колах. Ряд дослідників уже заклали фундамент для аналізу трансформації гуманізму у даному творі. В. Гіньєрі (Guignery, 2021) розглядає фігуру робота для дослідження вразливості як фундаментальної онтологічної умови, що об'єднує людей і машини. Л. Е. Е. Алонсо (Alonso, 2023) пов'язує особисту ідентичність із теорією морального сприйняття, спираючись на наративну гіпотезу Ч. Тейлора (Taylor, 2007). Він стверджує, що заміна людини роботом неможлива, доки машина не знайде власну унікальну «моральну оптику». А. Банерджі (Banerjee, 2021) проводить паралелі між статусом андроїдів («штучних друзів») та рабством, досліджуючи «почорніння» (becoming black) постлюдських рас через технологічне вдосконалення одних та маргіналізацію інших. Дослідження А. Банерджі пропонує критичний погляд на соціальну ієрархію в романі, де штучні інтелекти фактично займають нішу сучасних рабів, чиє існування цілком підпорядковане потребам людей. Цей підхід перегукується із зауваженням самого К. Ішігуро у його Нобелівській лекції про те, що розвиток штучного інтелекту може породити «жорстокі меритократії, що нагадують апартеїд», де авторитарність розподіляється через нещадні технологічні системи (Ishiguro, 2017). Таким чином, трансформація гуманізму в романі розглядається через призму «почорніння світу» – процесу, де дедалі більше категорій істот (як машинних, так і біологічних) позбавляються базових людських прав і визнання їхньої унікальності.

О. Саху та М. Кармакар критикують ідею зведення людських емоцій до комп'ютерного коду, розглядаючи роман як застереження проти культури одноразовості (disposable culture) (Sahu, Karmaakar, 2022).

К. Сагар, Ф. Маніша розглядають штучний інтелект як центральний елемент художнього світу К. Ішігуро, виділяючи два специфічні типи його втілення: роботів-андроїдів та «форсованих» дітей, чії когнітивні здібності були штучно покращені шляхом генетичного редагування. Образ Клари аналізується на тлі людських персонажів, причому дослідники підкреслюють парадоксальну інверсію: машина демонструє більше емпатії, самопожертви та «людяності», ніж біологічні істоти, які часто діють прагматично та механістично. Автори піднімають важливе філософське питання про те, як недосконале людство, що перебуває в стані духовного регресу, змогло створити таку етично довершену модель, чиє призначення – дбати про благополуччя інших та приносити гармонію у світ – реалізується нею з надзвичайною ефективністю. Цей аналіз перегукується з ідеєю, що Клара стає носієм традиційних гуманістичних цінностей у суспільстві, де межа між живим і неживим стає розмитою, а унікальність людського серця опиняється під загрозою через технологічну стандартизацію (Sagar, Manisha, 2023).

Українські дослідники роблять вагомий внесок у вивчення когнітивних та наративних аспектів твору. С. Таратута, Л. Белехова та О. Шаповал аналізують роман як «неприродний наратив», фокусуючись на «неприродному розумі»

Клари, чиє сприйняття світу організоване через фрагментарні «секції» та специфічне «рольове іменування» людей (Белєхова, Шаповал, 2025; Таратута, 2024).

С. Таратута, Т. Мельник зазначають, що трансформація гуманізму відображає процес девальвації загальнолюдських цінностей у постлюдському світі, де людина стає продуктом технологій та капіталістичної системи, втрачаючи свою центральну роль. К. Ішігуро акцентує на необхідності визнання апріорної цінності кожного життя, показуючи, як традиційні гуманістичні мотиви руйнуються під тиском антигуманної ідеї використання живих істот як біологічного матеріалу (Taratuta, Melnyk, 2024).

В. Ланова розглядає роман крізь призму метамодернізму, вказуючи на коливання автора між модерністською щирістю дитячої наївності Клари та постмодерністською іронією і проблематикою трансгуманізму (Ланова, 2022).

Таким чином, наукова база дозволяє розглядати гуманізм у романі не як сталу категорію, а як таку, що перебуває в стані постійної трансформації під тиском нових технологічних реалій.

Мета статті полягає у комплексному дослідженні того, як К. Ішігуро переосмислює традиційні гуманістичні ідеали (унікальність особистості, людське серце, емпатію) в умовах високотехнологічного майбутнього, де панують штучний інтелект та генетичне редагування. Для досягнення цієї мети стаття має розв'язати такі конкретні наукові завдання:

- проаналізувати образ робота для висвітлення вразливості як фундаментальної онтологічної умови, що об'єднує людей і машини, формуючи нову етику стосунків замість класичної автономії суб'єкта;

- простежити перехід від уявлення про унікальність як внутрішню субстанцію людини до наративної та інтерсуб'єктивної ідентичності, де особливе існує не всередині індивіда, а в серцях тих, хто його любить;

- з'ясувати, як технології «форсування» дітей та ідея завантаження свідомості деконструюють поняття людської винятковості та створюють нові форми соціальної дискримінації (постлюдські раси);

- обґрунтувати, як роман примирює постмодерну іронію та скепсис щодо душі з модерністською щирістю та пошуком вічних істин через дитячу наївність андроїда;

- охарактеризувати роль неприродного наративу, пояснити, як специфічна оптика штучного інтелекту Клари допомагає читачеві по-новому через ефект очуження побачити моральний стан сучасного людства та межу між живим і неживим;

- визначити виховну цінність роману.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роман нобелівського лауреата (2017) Кадзуо Ішігуро «Клара і Сонце» (2021) продовжує розвідку ключових для автора тем: людської недосконалості, вразливості, взаємозалежності та неминучості смерті. У центрі твору – Клара, «штучна

подруга», чия природа спочатку здається допоміжною, проте згодом стає інструментом для глибокого філософського аналізу людського стану.

Традиційний гуманізм базувався на ідеалі автономного, самодостатнього суб'єкта. Проте, як зазначає дослідниця В. Гін'єрі, вразливість є «онтологічною людською умовою» (Guignery, 2021), яка залежить від існуючих норм визнання. У світі К. Ішігуро вразливість не є ознакою слабкості або належністю до окремої категорії знедолених, вона є спільною рисою для всіх: дітей, батьків, андроїдів і навіть тексту самого твору.

Письменник свідомо відмовляється від зображення всемогутнього штучного інтелекту. Клара – це істота, чия «вразливість дзеркально відображає крихкість її людських візаві», що стирає межі між людським та «іншим-ніж-людським» (Keen, 2007).

Її крихкість виявляється у всьому: від залежності від сонячної енергії до обмеженості її когнітивного апарату, який бачить світ фрагментарно у вигляді «секцій» або «боксів»: *“In one box she was visible only from her waist to the upper part of her neck... another was almost entirely taken up by her eyes...”* (Ishiguro. 2021). Цей «неприродний розум» андроїда дозволяє читачеві відчувати межі пізнання та спільну для людей і машин підвладність обставинам. Технологічна деформація реальності виконує важливу функцію: вона уповільнює читацьке сприйняття, створюючи стан неочевидності. Замість безпосереднього розуміння емоції читач змушений разом із Кларою збирати картину світу з фрагментів, що оголює механічність соціальних взаємодій.

Ще одним проявом неприродного наративу є специфічна мовна манера Клари. Вона використовує антономазію, називаючи людей за їхніми соціальними або функціональними ролями: «Менеджер», «Кавова чашка», «Жінка-блендер» тощо. Написання цих назв з великої літери перетворює загальні поняття на власні імена, що свідчить про функціональний і механізований погляд Клари на світ. Цей прийом створює потужний ефект очуження: люди в очах штучного інтелекту постають не як унікальні особистості, а як об'єкти, визначені їхньою зовнішньою формою або соціальною функцією. Таким чином, наратив К. Ішігуро підсвідомо готує читача до прийняття антиутопічної ідеї про біологічну стандартизацію та заміненість людини.

Неприродна нарація Клари позбавлена людських упереджень, вона оголює глибоку кризу гуманізму. Клара спостерігає за світом, де самотність є тотальною. Діти потребують штучних друзів як обов'язкового атрибута життя через неможливість нормальної соціалізації. Батьки готові ризикувати життям дітей заради генетичного вдосконалення, що стає нормою в цьому неприродному світі. Клара, будучи роботом, демонструє більше самопожертви та морального сприйняття, ніж люди, які діють прагматично та жорстоко.

Специфічна афективна нейтральність оповіді Клари підкреслює емоційну холодність людського суспільства. Коли Клара описує страждання Джозі або цинізм вченого Капальді з безособовою точністю, читач гостріше відчуває аморальність ситуації, яку самі персонажі сприймають як належне.

Роль неприродного нарративу в романі досягає кульмінації в інверсії ролей. Поки люди, наприклад, як вчений Капальді, намагаються довести, що людське серце – це лише складний алгоритм, який можна скопіювати, штучна людина Клара вірить у милосердя сонця та унікальність любові.

Ефект очуження тут працює парадоксально: неживий об'єкт (робот) стає носієм модерної щирості та гуманістичних ідеалів, тоді як живі істоти (люди) дедалі більше нагадують механізми, керовані соціальним престижем та страхом старіння. Це стирає онтологічну межу між живим і неживим, переносячи поняття людяності з біологічної площини в площину якості стосунків.

Центральним етичним питанням роману є не те, чи може машина замінити людину, а те, як вразливість активує мережу взаємозалежності. А. Банерджі стверджує, що вразливість має позитивні вияви, оскільки вона «дає можливість для розвитку емпатії, співчуття та спільноти» (Banerjee, 2022).

У романі ми бачимо формування «етичної реляційної моделі», або «циклу вразливості», за визначенням Жана-Мішеля Ганто (Ganteau, 2015). Ця модель базується на чутливості стосовно «вразливого іншого», де вразливість є водночас і умовою, і вираженням взаємозалежності.

Наприклад, Джозі вразлива через хворобу, спричинену генетичним «форсуванням», її мати, Кріссі, вразлива через страх втратити дитину, що штовхає її на неетичні експерименти зі штучним інтелектом. Клара добровільно стає вразливою, приносячи в жертву частину своєї системної рідини задля спасіння Джозі, фактично пошкоджуючи власні когнітивні здібності.

Цей процес демонструє моральне сприйняття, яке виникає безпосередньо з чуттєвого досвіду та емпатії. Клара не просто виконує програму, вона розвиває специфічну оптику турботи, яка виявляється в її здатності бачити вразливість оточуючих, наприклад, крихкість шиї матері Джозі.

Ключовим моментом трансформації гуманізму є переосмислення поняття людського серця. Якщо класичний гуманізм шукав унікальність всередині індивіда, то К. Ішігуро через висновки Клари пропонує іншу відповідь. Наприкінці твору андроїд розуміє, що те особливе, що робило Джозі унікальною, «не було всередині Джозі. Воно було всередині тих, хто її любив» (Ishiguro, 2021).

Це твердження узгоджується з нарративною гіпотезою ідентичності Ч. Тейлора, згідно з якою особиста ідентичність розгортається через стосунки з іншими та історії, які ми розповідаємо про своє життя (Taylor, 2007). Любов у цій системі є не просто емоцією, а стає джерелом моралі. Таким чином, гуманізм у романі стає інтерсуб'єктивним: людяність існує не як біологічна даність, а як якість зв'язку між істотами.

К. Ішігуро також показує темний бік вразливості – її ігнорування суспільством. Дослідниця В. Гінґері зазначає, що в дистопічному світі роману турбота розподіляється нерівномірно. Ті, хто не пройшов через технологічне покращення, тобто «нефорсовані», як, наприклад, Рік, або ті, хто став непотрібним через автоматизацію («пост-працевлаштовані»), опиняються на маргінесі (Guignery, 2021).

А. Банерджі проводить паралель між статусом штучних друзів та рабством, вказуючи на «почорніння світу», де певні категорії істот зводяться до статусу «речей» (Banerjee, 2022). Клара попри свою жертвність зрештою стає частиною культури одноразовості, опиняючись на звалищі. Її фінальне згасання наповнене пафосом, який змушує читача відчутти етичний відгук і визнати цінність її вразливого існування.

Центральним полюсом постмодерного скепсису в романі виступає постать вченого Капальді. Його світогляд уособлює розчарування світом та радикальний функціоналізм, який розглядає людину як сукупність алгоритмів. Капальді стверджує, що ідея унікального людського серця є застарілим міфом: «*Our generation still carry the old feelings. A part of us refuses to let go. The part that wants to keep believing there's something unreachable inside each of us. Something that's unique and won't transfer. But there's nothing like that, we know that now <...> Nothing inside Josie that's beyond the Klara's of this world to continue. The second Jodie won't be a copy. She'll be the exact same...*» (Ishiguro, 2021).

Це твердження є крайньою точкою постмодерної деконструкції, де особиста ідентичність позбавляється онтологічного підґрунтя. Позиція Капальді відображає трансгуманістичний оптимізм, який прагне об'єктивувати машину, здатну замінити людину через цифрове копіювання. У цьому контексті людина стає симуляцією, що підтверджує постмодерну тезу про відсутність оригіналу.

На противагу цинічному раціоналізму дорослих, оповідь довірена Кларі – «штучній подрузі» з обмеженим когнітивним апаратом. В. Гінґері підкреслює, що К. Ішігуро свідомо створив Клару дитиною, чия «свіжість, відкритість та наївність виживають упродовж усього тексту» (Guignery, 2021)..

Ця дитяча наївність не є слабкістю, а стає стратегією повернення до модерної щирості. Неприродний розум, яким наділена Клара, функціонує за алгоритмами, відмінними від людських, але саме через цю інакшість він здатний до етичного прозріння. Клара вибудовує власну магічно-релігійну систему, де Сонце є милосердним божеством, здатним на доброту. Текст твору фіксує цей момент модерного благоговіння: «*I shook my head and raised my hands, palms up, to indicate the loveliness of the Sun's nourishment falling over us*» (Ishiguro, 2021).

Роман досягає метамодерністського примирення двох полюсів у фінальному висновку Кларі, який стає ключем до розуміння нової гуманістичної істини. Андроїд приходить до розуміння того, що унікальність людини – це не внутрішня субстанція, яку шукав Капальді, а зовнішня мережа стосунків: “*But however hard I tried, I believe now there would have remained something beyond my reach. The Mother, Rick, Melania Housekeeper, the Father. I'd never have reached what they felt for Josie in their hearts [...] There was something very special, but it wasn't inside Josie. It was inside those who love her*” (Ishiguro. 2021).

На відміну від механізованих людей, Клара зберігає здатність до безкорисливої віри та самопожертви. Її неприродна нарація, позбавлена постмодерної іронії, повертає в літературу поняття афекту та щирого емоційного відгуку.

Виховна цінність роману значною мірою зумовлена переосмисленням категорії вразливості, яка в художньому світі К. Ішігуро постає не як ознака слабкості, а як фундаментальна умова емпатії та взаємозалежності. Обговорення цього аспекту в освітньому середовищі сприяє формуванню етичної чутливості, толерантності та здатності до співпереживання іншому. Через образ Клари читачі мають можливість усвідомити, що людяність виявляється не у здатності до контролю чи домінування, а в готовності до турботи, відповідальності та морального вибору в ситуаціях радикальної невизначеності.

Методично продуктивним є залучення до аналізу концепції неприродного нарративу, зокрема фрагментарної оптики та механістичної мови андроїда Клари. Ці нарративні стратегії створюють ефект очуження, який дозволяє читачеві дистанціюватися від звичних антропоцентричних установок і критично переосмислити соціальні практики, що в тексті подаються як нормативні. Такий підхід розвиває в читачів навички складної текстової інтерпретації, а також сприяє формуванню рефлексивного ставлення до морального стану сучасного суспільства та меж між людським і «іншим-ніж-людським».

Вагомий виховний аспект роману реалізується також через соціально-критичне осмислення культури одноразовості та інструменталізації як біологічних людей, так і штучних істот. Аналіз сюжетних ліній, пов'язаних із практикою «форсування» дітей і маргіналізацією «пост-працевлаштованого» населення, дозволяє інтегрувати текст у ширші дискусії про соціальну справедливість, біологічну нерівність і етичні межі технологічного втручання. У цьому контексті роман постає ефективним дидактичним інструментом для формування громадянської свідомості та відповідального ставлення до майбутнього.

З педагогічного погляду роман К. Ішігуро сприяє вихованню цінностей «нової щирості» як альтернативи постмодерному цинізму та моральному релятивізму. Наївна віра Клари в Сонце, її готовність до самопожертви та безкорисливої турботи про іншого формують етичний зразок, актуальний для сучасної молоді. Таким чином, роман «Клара і Сонце» сприяє формуванню цілісного гуманістичного світогляду, у якому людяність визначається не біологічною природою, а здатністю до любові, відповідальності та інтерсуб'єктивного співбуття.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного дослідження роману Кадзуо Ішігуро «Клара і Сонце» можна зробити висновок, що твір пропонує глибоке переосмислення традиційного гуманізму в контексті викликів епохи трансгуманізму, штучного інтелекту та біотехнологій. Гуманізм у романі не зникає, а трансформується, зміщуючи фокус з антропоцентричної винятковості на етику взаємозалежності та піклування. Роман демонструє перехід від класичного уявлення про людину як автономного суб'єкта до концепції «онтологічної вразливості». Вразливість у творі постає не як слабкість, а як фундаментальна умова, що об'єднує біологічних людей та штучні створіння, стаючи основою для емпатії та спільноти.

К. Ішігуро деконструє міф про людське серце як незмінну внутрішню субстанцію. Через еволюцію поглядів Клари доводиться, що унікальність особистості існує не всередині індивіда, а є зовнішньою категорією – вона живе в почуттях тих, хто любить цю особу. Це перетворює людяність з біологічного факту на етичний акт.

Специфічна оптика оповідача-робота (фрагментарний зір, рольове іменування) створює ефект очуження, який дозволяє читачеві дистанціюватися від звичного сприйняття та побачити механістичність і емоційну холодність людського суспільства. Парадоксальним чином саме машина стає носієм щирості, самопожертви та людяності, тоді як люди часто діють прагматично й жорстоко.

Твір примирює постмодерний скепсис (уособлений вченим Капальді та його вірою в алгоритмічність людини) з модерністською тугою за вічними істинами (наївна віра Клари в Сонце). Автор доводить, що навіть у світі, де душа технічно деконструйована, потреба в етиці та вірі залишається актуальною.

Роман слугує застереженням проти «культури одноразовості» та нових форм нерівності («почорніння світу»), де технологічний прогрес призводить до маргіналізації як людей («пост-працевлаштовані»), так і штучних істот, чие існування зводиться до функціонального використання.

Аналіз художніх стратегій, наративної оптики та етичних колізій у романі К. Ішігуро «Клара і Сонце» дозволяє розглядати твір не лише як філософську рефлексію над трансформацією гуманізму в постгуманному світі, а й як текст із освітнім потенціалом. У цьому контексті доцільним є окреме осмислення методичної та виховної складової роману, що актуалізує його значення для сучасного гуманітарного та педагогічного дискурсу.

Аналіз роману К. Ішігуро «Клара і Сонце» відкриває широке поле для подальших наукових пошуків, зокрема доцільним вбачається глибше дослідження релігійно-міфологічного аспекту світогляду штучного інтелекту, зокрема аналіз сонячного культу Клари як форми постсекулярної духовності в літературі метамодернізму. Окремої уваги заслуговує розробка теми дитячої травми та генетичного втручання в літературі, де роман К. Ішігуро може бути розглянутий у контексті біоетичних дискусій про межі вдосконалення людини.

Роман «Клара і Сонце» може бути ефективно інтегрований у сучасний освітній процес як текст, здатний формувати етичну чутливість, критичне мислення та відповідальне ставлення до майбутнього. Поєднання художньої складності з виразною виховною інтенцією робить твір К. Ішігуро важливим інструментом гуманітарної освіти, орієнтованої на збереження людяності в умовах постгуманних трансформацій

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белєхова, Л., Шаповал, О. (2025). Неприродний нарратив у романі Кадзуо Ішігуро «Клара і сонце» у когнітивно-наратологічній перспективі. *Вісник науки та освіти*. 10 (40). С. 256-266. DOI: [10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-256-266](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-256-266)
2. Ланова, В. (2022). Метамодерністські інтенції в романі К. Ішігуро «Клара та сонце». *Colloquium-journal*. 19. С. 41-43
3. Таратута, С. (2024). Жанр антиутопії в творчості Кадзуо Ішігуро: традиції і новаторство. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2(26). С. 237-258. DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.237-260>
4. Alonso, L. E. E. (2023) Exploring moral perception and mind uploading in Kazuo Ishiguro's 'Klara and the Sun': ethical-aesthetic perspectives on identity attribution in artificial intelligence. Unit of Humanities and Medical Ethics, School of Medicine, University of Navarra, Pamplona, Spain. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2023.1272556/full>
5. Banerjee, A. (2022). "Just Fabric": The Becoming Black of the (Post) Human in Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun (2021). *Sillages critiques*, no. 32. DOI: <https://doi.org/10.4000/sillagescritiques.13104>
6. Ganteau, J-M. (2015). *The Ethics and Aesthetics of Vulnerability in Contemporary British Fiction*. New York and London: Routledge. URL: <https://www.book2look.com/embed/9781317447566>
7. Guignery, V. (2021). Responses to Vulnerability in Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun. *École Normale Supérieure de Lyon*. URL: <http://www.vanessaguignery.com/resources>
8. Ishiguro, K. (2017). Nobel Prize lecture. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2017/ishiguro/lecture/>
9. Ishiguro, K. (2021). *Klara and the Sun*. First edition. New York: Alfred A. Knopf. URL: <https://fb2.top/klara-and-the-sun-612238/read>.
10. Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press. URL: <https://academic.oup.com/book/5700>
11. Sagar, C., Manisha, F. (2023) Shah Artificial Intelligence in Kazuo Ishiguro's 'Klara and the Sun'. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/369825694_Artificial_Intelligence_in_Kazuo_Ishiguro's_'Klara_and_the_Sun'
12. Sahu, O. P., and Karmakar, M. (2022). Disposable culture, posthuman affect, and artificial human in Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun. *AI Soc.* 27, 1–9. doi: 10.1007/s00146-022-01600-1
13. Taratuta, S., Melnyk, T. (2024). Poetics of New Sincerity Literature VS Postmodern Aesthetics: Kazuo Ichiguro's Novel "Never Let Me Go". *Alfred Nobel University Journal of Philology*. vol. 2, issue 28, pp. 141-169, DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-217X-2024-2-28-9>
14. Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press. URL: https://archive.org/stream/CharlesTaylorASecularAge2007BelknapPressOfHarvardUniversityPress/Charles-Taylor-A-Secular-Age-2007-Belknap-Press-of-Harvard-University-Press_djvu.txt

Статтю надіслано до редколегії 23.02.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.147:811.111:070:316.77

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-102-118

Буцацька С. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського

<https://orcid.org/0000-0001-6063-5858>

e-mail: sbuchatska@vspu.edu.ua

Синоруб Г.П.

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри журналістики
Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

<https://orcid.org/0000-0001-7073-0752>

e-mail: sunoryb@tnpu.edu.ua

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ (ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ)

Анотація

У статті досліджується проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі вивчення курсу «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)». Обґрунтовано значення міжкультурної комунікації та соціокультурної компетентності як важливої складової професійної підготовки журналістів у контексті глобалізації та розвитку інформаційного простору. Проаналізовано наукові підходи до трактування поняття соціокультурної компетентності та визначено її структурні компоненти. Особливу увагу приділено використанню автентичних відеоматеріалів як ефективного засобу формування соціокультурних знань, умінь і навичок студентів.

Представлена програма формування соціокультурної компетентності студентів бакалаврату за спеціальністю С7 Журналістика факультету філології та журналістики імені М. Стельмаха ВДПУ. Запропонована програма містить комплекс вправ, розроблений на основі автентичного відеоконтенту, спрямований на розвиток мовленнєвої, комунікативної та міжкультурної компетентності студентів-журналістів. Оцінка рівня сформованості вищезначеної компетентності студентів при використанні автентичних відеоматеріалів здійснювалась за наступними критеріями: уміння передбачати зміст відео контенту; уміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки; уміння критичного аналізу соціокультурного явища та здатність та готовність до соціокультурного спілкування.

Проаналізовано результати експериментального навчання, які підтверджують ефективність запропонованої методики та її позитивний вплив на розвиток умінь критичного аналізу соціокультурних явищ, здатності до міжкультурного спілкування та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Встановлено, що робота над автентичними відеоматеріалами, занурення у соціокультурне середовище носіїв мови стимулювала інтерес майбутніх журналістів до вивчення лексики соціокультурного спрямування, створила необхідні сприятливі умови для формування їх комунікативної компетенції.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, соціокультурна компетентність, майбутні журналісти, іноземна мова для професійного спілкування, автентичні відеоматеріали, комунікативна компетентність, медіаосвіта.

INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FUTURE JOURNALISTS (USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN ESP TEACHING)

Svitlana Buchatska, PhD (Psychology),

Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

<https://orcid.org/0000-0001-6063-5858>

e-mail: sbuchatska@vspu.edu.ua

Halyna Synorub PhD (Social Communications)

Associate Professor of Department of Journalism
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Abstract. *The article deals with the problem of developing sociocultural competence of future journalists in the terms of “English for Professional Communication” course. The importance of intercultural communication and sociocultural competence as essential components of journalists’ professional training in the context of globalization and the development of the information space has been substantiated. Scientific approaches to the interpretation of the concept of sociocultural competence are analyzed, and its structural components are identified. Particular attention is paid to the use of authentic video materials as an effective means of developing students’ sociocultural knowledge, skills, and abilities.*

The program for developing sociocultural competence in bachelor’s degree students majoring in C7 Journalism at the Faculty of Philology and Journalism named after M. Stelmakh of Vinnytsia State Pedagogical University has been presented. The proposed program includes a set of exercises based on authentic video content aimed at developing the speech, communicative, and intercultural competence of journalism students. The assessment of the level of students’ sociocultural competence formation through the use of authentic video materials was carried out according to the following criteria: the ability to predict the content of video materials; the ability to identify cause-and-effect relationships; the ability to critically analyze sociocultural phenomena; and the ability and readiness for sociocultural communication.

The results of the experimental study are analyzed and confirm the effectiveness of the proposed methodology and its positive impact on the development of critical analysis skills of sociocultural phenomena, the ability for intercultural communication, and increased students’ motivation to learn a foreign language. It has been established that working with authentic video materials and immersion in the sociocultural environment of native speakers stimulated future journalists’ interest in learning socioculturally oriented vocabulary and created favorable conditions for the development of their communicative competence.

Keywords: *intercultural communication, sociocultural competence, future journalists, English for Specific Purposes (ESP), authentic video materials, communicative competence, media education.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми.

Цифрова епоха, в якій ми живемо та поглиблення процесів глобалізації створюють водночас великі можливості, й серйозні виклики для майбутніх фахівців, їх професійного розвитку, академічного успіху та міжнародного спілкування. За останні десятиліття стрімкий розвиток інформаційних технологій вплинув на комунікацію з представниками різних країн, сприяв освітнім обмінам, міжнародному бізнесу та культурному співробітництву. Беззаперечним фактом є те, що володіння міжкультурними комунікативними навичками, які є ключовою компетенцією, ефективно впливає на інтеграцію майбутнього фахівця в багатокультурні суспільства, побудову позитивних міжособистісних стосунків та дозволяє уникнути непорозумінь та конфліктів.

Зокрема, міжкультурна комунікативна компетентність набуває значущості для фахівців медіа, оскільки саме їм доводиться висвітлювати усі процеси, що відбуваються в багатокультурному, багатонаціональному середовищі з урахуванням крос-культурної взаємодії (Лашкіна, Христокін, & Васильченко, 2023). Науковці наголошують, що журналістам необхідно розуміти стилі спілкування, цінності, а також уміти працювати в інформаційному просторі, який в умовах розвитку інформаційних технологій стає все більш непередбачуваним, з великою кількістю різного роду маніпулятивного контенту.

Однак, якісна підготовка студентів журналістів до міжнародного спілкування, зокрема освітніх обмінів та спільних наукових проєктів можлива за умови не лише досконалого знання власне мови, а й глибокого розуміння

культури, традицій, звичаїв, творчої спадщини та ментальності його носіїв. Відтак, важливим постає питання формування вище означеної компетентності майбутніх журналістів в рамках вивчення курсу «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)».

У нашому дослідженні ми зосередимось на соціокультурній компетентності (знання іншомовних реалій, звичаїв, традицій, соціальних норм), яка є, власне, складовою більш ширшого поняття як міжкультурна компетентність, яка фокусується на діалозі між представниками різних культур.

Необхідність формування соціокультурної компетентності, в основу якої покладено концепцію мовної полікультурної освіти, яка базується на культурознавчих підходах до навчання іноземних мов у всіх закладах освіти України зумовлює соціальний запит (Басіна, 2007). Однак, слід зауважити, що процес вивчення іноземної мови, формування ключових комунікативних компетентностей, зокрема соціокультурної супроводжується певними труднощами, які викликані відсутністю автентичних матеріалів соціокультурного змісту у підручниках, недостатньою кількістю у них вправ комунікативного характеру, які не створюють відповідних умов щодо оволодіння соціолінгвістичними вміннями.

Відтак, постає питання соціокультурного розвитку молодшої особистості, яка зможе впевнено не лише соціалізуватись в іншомовному середовищі, виховувати у собі шанобливе ставлення не лише до мови інших народів, а й глибоку повагу до рідної мови, культури своїх нащадків та національних цінностей.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та пошуку шляхів ефективного формування соціокультурних навичок студентів журналістів у процесі вивчення курсу «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)» з використанням автентичних відеоматеріалів.

Аналіз останніх досліджень.

Соціокультурні знання, зокрема історія, культурні цінності, переконання, соціальні умовності, ритуальна поведінка, соціолінгвістичні компетенції, а саме вітання, звернення, акцент, ідіоми, прагматичні компетенції, а також невербальне спілкування (мова тіла, жести, зоровий контакт, проксемика) є фундаментальними компонентами, необхідними для розвитку міжкультурної комунікативної компетентності (Воробйова, 2003).

Серед ключових компетентностей (key competencies), які визначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 2017)), значна увага приділяється культурним аспектам навчання іноземних мов. Власне, ті ж акценти визначені й українськими методистами. Як зазначає (Ніколаєва, 2015), «головною метою у навчанні іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. ІКК складається з основних її компонентів: 1) мовна компетентність – фонетична, граматична, лексична, орфографічна; 2)

мовленнєва компетентність – в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі; 3) соціокультурна компетентність (СКК).

Іншомовну комунікативну компетентність (ІКК), в структурі якої значне місце посідає соціокультурна компетентність можна визначити як складне інтегроване утворення у характеристиці особистості. Саме вище згадані компетентності, за умови ефективного володіння дають можливість особистості успішно функціонувати у міжнародному середовищі, зокрема брати участь у багатьох соціальних сферах, робити внесок у розвиток суспільства, професійно зростати (Матієнко, & Бучацька, 2026).

Доцільність паралельного вивчення мови та культури розглядалась в багатьох роботах українських та іноземних учених. Дослідження різних аспектів взаємозв'язку мови та культури вказують на досить глибоке їх вивчення у філософській, культурологічній та психолого-педагогічній літературі, що вказує на важливість вище означеного поняття та багатогранність. Поняття соціокультурної компетентності було предметом наукових розвідок лінгвістики, педагогіки, психології, соціології та культурології: О. Бирюк, Н. Бориско, І. Воробйової, О.О. Колодько, В. Киливник, С. Ніколаєвої, О. В. Редька, Н. Скляренко, М. Л. Писанко, С. Archetti, В.М. Bucholz, М. Byram, А. Gilmore, R. Hall, D. Hymes, E. Reid та інші.

Поняття «соціокультурна компетентність» виникло на основі синтезу таких понять, як соціолінгвістична та лінгвокраїнознавча компетентності, культурна грамотність, культурний аспект, мовна особистість, картина світу. У соціокультурній компетенції виділяють соціальні контекстуальні фактори, фактори стилістичної правильності, культурні фактори та невербальні комунікативні фактори (Byram, 1997; Van Compernelle, 2014).

Вивчаючи основи соціокультурної компетентності та фактори впливу (Моргунова, 2014) вказує на важливість соціокультурної адаптації, яку трактує як здатність особистості «приспосовуватись до умов нового соціокультурного середовища, зокрема до нових ціннісних орієнтирів, норм поведінки, традицій, забезпечуючи її успішне існування у новому культурному середовищі». Відтак, пристосування особистості до нових ціннісних орієнтирів та поведінкових норм неможливе без становлення відповідних компетенцій, які, взаємодіючи між собою, сприятимуть формуванню компетентності особистості.

Доповнюючи вище окреслене, слід зазначити, що соціокультурна компетентність передбачає також знання культурних особливостей країни, яка приймає, а також правила комунікаційної міжособистісної взаємодії, що в комплексі впливає на тактику вибудовування такої взаємодії (.

Такого ж підходу притримується О. Колодько, трактуючи соціокультурну компетентність як комплекс уявлень про звичаї країни перебування, а також систему навичок, що формують поведінкові елементи, забезпечуючи спроможність особистості ефективно взаємодіяти в соціумі в результаті адекватного прийняття інших культурних та поведінкових норм (Колодько, 2004).

Незважаючи на різнобічне трактування бачення зазначеної проблеми, вчені - одностайні у визначенні соціокультурної компетентності як системи знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток іншомовної соціокультурної компетентності, формування світогляду, моралі і поведінки, підготовку до життя в мультикультурному суспільстві, а також системи культурних особливостей, які повинні адекватно застосовуватись у міжособистісному комунікаційному контакті.

Феномен соціокультурної компетентності слід розглядати як якісну характеристику особистості, яка має чітку структуру. На основі аналізу наукових пошуків з проблеми змісту та структури соціокультурної компетентності, сучасних педагогічних підходів та напрямків, нами виокремлені декілька, які можливо адаптувати для реалізації нашого експериментального навчання студентів журналістів.

Передусім, слід використовувати автентичні матеріали з реального життя з подальшим відеоаналізом новинних статей і реклами як навчальних інструментів. Наступним кроком, може бути зосередження на створенні новинних матеріалів іноземною мовою. Надзвичайно важливим є використання підручників на кшталт *Cambridge English for the Media* та посібників, таких як *Essential English for Journalists*. І звісно ж, цифрова інтеграція, зокрема залучення платформ YouTube, Coursera, British Council та спеціалізованих навчальних сайтів для розвитку соціокультурних навичок.

Слід визнати, що оволодіти майстерністю у різних комунікативних ситуаціях поза мовним оточенням, сформувати навички толерантного ставлення до носіїв мови з різних країн, культур та стилів життя особливо складно (Zalesova, 2014). Відтак, для викладача важливим завданням на заняттях англійської мови є моделювання реальних ситуацій спілкування, так зване «занурення» студентів у іншомовне культурне середовище», яке можливо із застосуванням автентичних відеоматеріалів, які є відображенням сучасних умов реальної комунікації, що обумовлює їх цінність та потенціал для формування зазначеної компетентності у старшокласників, які вивчають англійську мову (Плахотнюк, 2017).

За останні роки різні аспекти використання автентичних відеоматеріалів у навчальному процесі стали предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців: Т. Білозерської, Г. Вороніної, О. Іванцової, О. Климової, О. Яхнюк та інших. Серед британських та американських науковців і практиків, які досліджували цю проблему, варто згадати А. Gilmore, D. Hymes, J. Hughes, S. Nowell, C.J. Richards, R. Silverman, S. Stempleski, та інші. У напрямку методичних розробок з'явилися дослідження ефективного використання електронних матеріалів та Інтернет ресурсів у навчанні іноземних мов, однак пошуки вказують на те, що проблема формування соціокультурної компетентності у журналістів з використанням автентичних відеоматеріалів вивчена недостатньо.

Міжкультурна компетентність є важливим кроком у побудові успішної комунікації студентів-журналістів (Archetti, 2022). Міжкультурна комунікативна

компетентність у журналістиці означає «усунення бар'єрів», оскільки культурні відмінності можуть перешкоджати професійному спілкуванню та довірі.

Як справедливо зазначає (Mykytenko, et al., 2022) інформація, яку ми споживаємо щодня, охоплює різноманіття медіа, а контент, який вони транслюють або публікують на кожній платформі, маніпулятивного характеру може серйозно впливати на життя людей. Це стає загрозою не тільки для формування викривленого світосприйняття дійсності, але й ескалації конфліктів всередині країни. Журналістика впливає на культуру і, у свою чергу, формує досвід та суспільну свідомість тут і зараз. Професійні журналісти піддаються впливу культурних та соціальних тенденцій, відтак, їхня культурна толерантність має першочергове значення та усвідомлення свого обов'язку перед суспільством (Weaver, 2012).

В рамках викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» (англійська) передбачено поєднання базових мовних навичок (граматика, лексика) зі спеціалізованою медіаграмотністю, цифровими інструментами та культурним контекстом з метою підготовки їх до роботи в глобальному інформаційному просторі:

- ✓ *Медіа грамотність*, а саме здатність аналізувати медіа повідомлення, розуміти культурні контексти та визначати надійні джерела.
- ✓ *Цифрова компетентність*, тобто інтеграція соціальних мереж, інструментів ШІ та цифрових платформ для досліджень і створення контенту.
- ✓ *Професійна комунікація*: опанування граматики, стилю й тону для різних медіаформатів (друкованих, онлайн, мовлення).
- ✓ *Соціолінгвістична компетентність*: розуміння того, як мова функціонує в різних соціальних і політичних контекстах у світі.

Процес формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів супроводжується певними труднощами, відтак постає проблема пошуку нових моделей організації освітнього процесу, застосування якісно нових матеріалів соціокультурного змісту, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу, пізнання національно-культурних цінностей крізь призму глобального розуміння світу та людини.

Ефективними інструментами для набуття досвіду використання цільової мови в реальному контексті були запропоновані автентичні матеріали, які, як показує практика є цінними саме для розвитку міжкультурної комунікативної компетенції у контексті англійської як другої мови (ESL) та англійської як іноземної, оскільки вони представляють цільову мову так, як вона використовується в реальному спілкуванні, на відміну від інших матеріалів, які розроблені спеціально для занять з мови. Саме тому, як стверджує Т. Білозерська використання автентичних відеоматеріалів є доречним, адже вони надають

процесу навчання того необхідного комунікативно-когнітивного характеру, є поєднанням мовного та соціокультурного кодів, що притаманні ситуаціям реального іншомовного спілкування (Білозерська, 2014).

Отже, спробуємо дослідити суть поняття «автентичні відеоматеріали», їх роль у навчанні іноземних мов та критерії відбору. З точки зору методики, навчальний фільм (відеофільм) – це спеціально підготовлений в методичному та режисерському плані аудіовізуальний засіб навчання, призначений для створення природних ситуацій мовного спілкування і що володіє великою силою емоційного впливу на учнів за рахунок синтезу основних видів наочності (зорової, слухової, моторної, образної, екстралінгвістичної та ін.) (Вороніна, 2013).

Автентичні відеоматеріали, які використовуються для навчання іноземної мови можна розділити на: відеозаписи навчальних фільмів та передач за участю носіїв мови; відеозаписи оригінальних телепередач; відеозаписи оригінальних документальних або художніх фільмів; індивідуальні відеозаписи, створені приватно за участю носіїв мови (Яхнюк, 2002).

Застосуванню автентичних відео у навчальних цілях завжди була прикута увага педагогів та методистів, а результати їх досліджень отримали позитивні відгуки в різних областях знань (Лотошнікова, 2014). Без сумніву, використання відеоматеріалів для покращення процесу оволодіння мовою має значні переваги, оскільки забезпечується багатий автентичний контекст, покращується розуміння на слух, підвищується мотивація студентів.

Автентичні відеоматеріали визнані як цінний ресурс для інтенсивного вивчення мови, оскільки вони забезпечують загальну комунікативну ситуацію. Останні дослідження показують, що відео може бути одним із найкращих медіа для вивчення мови, яка представлена у контекстуалізованій формі та може привернути увагу, та посилити його мотивацію (Silverman & Hines, 2009). Власне, ці фактори вказують на те, що використання автентичних відеоматеріалів переважає над іншими видами автентичних матеріалів, що підкреслює їхню величезну цінність для викладання та вивчення другої мови.

Велика когорта науковців переконані, що досягнути найвищого рівня залучення до іншомовної культури можна завдяки використанню лише автентичних матеріалів – мультиплікаційних, художніх, документальних та науково-популярних фільмів і сюжетів, які завдяки високій інформативності зорово-слухового ряду, а також динамізму зображення вважаються сучасними вченими та практикаками найбільш ефективним та перспективним засобом навчання іноземної мови (Synorub & Medynska, 2019).

Варто зазначити, що використання відеоматеріалів психологічно виправдане: адже саме через зір та слух людина отримує основний об'єм інформації (Buchatska, 2015). Крім того, автентичні відео відображають реальне життя, живе мовлення з його діалектичними та соціальними відмінностями, власним темпом мовлення, емоційним забарвленням – все це викликає позитивні емоції, підживлює зацікавленість мовою та культурою, через що активізується

робота лімбічної системи організму людини, яка власне й відповідає за процеси навчання та мотивації. Надзвичайно цінним у використанні автентичних відео, як стверджують науковці, є можливість покращити мову розуміння та підвищити мотивацію.

М. Писанко, яка досліджувала використання електронних освітніх платформ у навчанні англійської мови переконана, що електронні системи є ефективними освітніми засобами. Оскільки відео, аудіо та візуальний контент розміщені в одному місці, і це дозволяє студентам отримувати інформаційні дані і самостійно, і під безпосереднім керівництвом викладача (Писанко, 2008).

Науковці наголошують на важливій ролі ІКТ у вивченні іноземної мови, а саме у використанні аудіовізуальних матеріалів, якими часто нехтують під час академічних занять. Тільки тому, що відео і, зокрема, автентичне відео сприймається як більш розважальне, ніж друкований матеріал, це не означає, що уроки на основі відео слід структурувати та планувати менш ретельно, ніж традиційні (Gilmore, 2011). Важливо пам'ятати, що представлені відео дають можливість для вивчення мови, зокрема зрозуміти суть того, що відбувається на відео, використовуючи як вербальні, так і невербальні підказки; розуміти контекстуальні значення основної лексики, яка використовується у кліпі; вміти ідентифікувати або пригадати ключову фактичну інформацію (імена, дати, числа), що згадуються в діалозі.

У своїй книзі (Richards, 2008) перераховує декілька переваг використання автентичних матеріалів у викладанні мови. Зазначені переваги полягають у тому, що вони можуть (а) бути дуже мотивуючим для учнів; (б) бути чудовим джерелом соціокультурного контенту; (в) відкрити справжню мову; (г) задовольняти потреби учнів; та (д) сприяти творчому навчанню. Хоча ці переваги є загальними та призначені для всіх типів автентичних ресурсів, їх актуальність у випадку відеоматеріалів цілком зрозуміла.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши підходи вітчизняних та зарубіжних методистів, робимо висновок, що для ефективного використання автентичного відеоматеріалу на заняттях з іноземної мови необхідно дотримуватися низки певних умов (Климова, 2011):

- зміст відеоматеріалу має відповідати тематиці навчальної програми з дисципліни, тематиці заняття, інтересам цільової аудиторії та рівню знань студентів;
- відеоматеріал повинен бути використаний і показаний у заздалегідь запланований та відповідний момент заняття;
- відеофрагмент повинен надавати студентам можливість розвитку мовної, комунікативної, соціокультурної компетенцій;
- відеотекст повинен супроводжуватися чіткою інструкцією викладача, спрямованою на вирішення певного навчального завдання, зрозумілого студентам і виправданим логікою заняття;

- відеофрагмент не повинен бути занадто довгим.

З метою формування соціокультурної компетентності нами була розроблена програма експериментального навчання студентів журналістів в рамках вивчення курсу «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)», яка передбачала використання комплексу вправ на основі автентичного відео контенту.

Запропонований комплекс вправ передбачав сукупність необхідних стадій, типів і видів вправ, які використовуються в такій послідовності і в такій кількості, що враховує закономірності набуття соціокультурних знань, формування соціокультурних навичок, розвиток соціокультурних умінь, здатності і готовності до здійснення міжкультурної комунікації та навчання, забезпечує належний рівень сформованості соціокультурної компетентності в заданих умовах.

При створенні комплексу вправ для формування соціокультурної компетентності ми послуговувались наступними критеріями:

1) *вмотивованість*, 2) *ступінь комунікативності*, 3) *ступінь керування*, 4) *спрямованість на прийом або видачу інформації*, 5) *спосіб організації*, 6) *забезпечення опорами*, 7) *місце виконання*.

Необхідно зазначити, що всі вправи, які входять до комплексу, розроблені самостійно, не спираючись на посібники чи підручники, тільки на матеріалі відібраних сайтів мережі Інтернет, зокрема онлайн платформа YouTube, Anglophilia, British Council.

Природно вмотивованою є робота над завданнями проекту, коли після перегляду відео-туру по Лондону https://www.youtube.com/watch?v=KGerjHMa90s&ab_channel=AirPanoVR, студентам пропонується підготувати свій проект про великі міста України та провести віртуальну екскурсію по одному з них.

Дослідження соціокультурного явища у цілому є мотивуючою діяльністю, оскільки, по перше, за структурою є відтворенням реального, по друге, залучає так званий мотив “почуття досягнення” за рахунок розробки значущої та цікавої соціокультурної проблеми дослідження, яка завершується певним конкретним результатом. Цей результат можна оцінити та застосувати у реальному житті у вирішенні будь-якої іншої соціокультурної проблеми (Ніколаєва, 2015).

До прикладу, вправа, яка не є природно вмотивованою, а описує можливу комунікативну ситуацію: *One of you is a Ukrainian and another one is a foreigner. Have a small talk. Say what country you are from, give details of the occasion in the conversation: what you are doing there, how long you have been staying and so on. Make sure you perform the conversation naturally, use the facts and your opinion in a natural flow to make a person, you are talking to, involved and interested in the conversation.*

Наступний приклад вправи, спрямованої на можливість застосування набутих соціокультурних знань у подальшій роботі журналіста:

One of you is a journalist from Ukraine and another one is a student from the

UK. Interview a student, asking about peculiarities of his student life, courses he is doing and accommodation.

Вправи, спеціально розроблені для експериментального навчання носять переважно рецептивний та рецептивно-продуктивний характер. Основною їх метою є зняття мовних труднощів, які можуть виникнути у студентів при перегляді відео, а також активізація використання інформації для опису своїх вражень та досвіду. Розроблений комплекс вправ побудований на наступних лінгводидактичних положеннях (Киливник, 2019):

- поступова подача матеріалу на основі попереднього знайомства з теоретико-настановною базою;
- переважання підготовчих вправ над продуктивними;
- наростання складності в мовленнєвих завданнях;
- розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання для забезпечення рецептивного сприйняття матеріалу та перетворення в продуктивне усне чи письмове мовлення.

Завдання останнього етапу спрямовані на розвиток складних творчих умінь створення вторинного тексту, які носять переважно продуктивний характер, відрізняються особливою увагою до змісту тексту повідомлення, а не його лінгвістичної форми, відповідністю умов соціокультурної комунікації та спрямованістю на конкретний результат.

На даному етапі особлива увага приділяється актуалізації на структурному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях. Важливо при цьому, враховувати взаємозв'язок аудіювання й говоріння.

Особливістю англомовної соціокультурної компетентності є те, що паралельно, з поетапним процесом її формування на структурному та лінгвістичному рівнях, студенти оволодівають методичними прийомами, які реалізуються в системі вправ, орієнтованих на вирішення цього складного завдання.

До прикладу, декілька вправ до відео про правила етикету під час зустрічі з монархом (наприклад, королем або королевою Великої Британії):



9 Things No One Can Do When Meeting the Queen

Рис.1 Скріншот відео *9 Things No One Can Do When Meeting the Queen* з YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=RCpH6cM11oc>

Assignment 1 Pre-watching activity

- Мета:** Розвивати навички монологічного та діалогічного мовлення та комунікативну компетентність студентів шляхом обговорення актуальної теми в парах або малих групах, формувати вміння висловлювати власну думку, аргументувати її під час обговорення соціокультурної тематики.
- Тип вправи:** Умовно-комунікативна.
- Інструкція:** *Discuss the questions in pairs or small groups.*

1. Does your country have a King or Queen? If not, did it have one in the past?
2. Have you ever been upset because of the death of a famous person that you didn't know personally?
3. How has the media reacted to the death of Queen Elizabeth II in your country?
4. How do you think regular people in your country feel about the news?
5. Will King Charles III be as popular as Elizabeth was?

Assignment 2

- Мета:** Активізація та закріплення лексичних одиниць теми і розвиток комунікативних умінь студентів у парній роботі.
- Тип вправи:** Умовно-комунікативна.
- Інструкція:** *Match words with the correct definitions. Work with a partner discussing national symbols and historical facts connected with them.*

<p>1. <i>national anthem</i> (n) 2. <i>stain</i> (n) 3. <i>tribute</i> (n) 4. <i>colonialism</i> (n) 5. <i>atop</i> (prep.) 6. <i>phaseout</i> (phr.v)</p>	<p>a. an act, statement or a gift that is intended to show respect or love, especially for a dead person b. on something c. the official song of a nation that is sung on special occasion d. a dirty mark on something that is difficult to remove e. to stop using something in stages over a period of time f. the practice by which a powerful country controls another country</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Assignment 3.

Мета: Формування навичок аудіювання на основі правил етикету під час зустрічі з монархом (наприклад, королем або королевою Великої Британії), та складання нотаток, що стосуються важливих деталей.

Тип вправи: продуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: *Watch the video and complete the table Dos & Don'ts when meeting the Monarch. Roleplay your meeting with the Monarch. What would you ask Her/Him?*

<i>Dos</i>	<i>Don'ts</i>
<p>1. <i>Addressed the Monarch as Your Majesty or Ma'am.</i> 2. ...</p>	<p>1. <i>Sit down while the Queens's still on her feet.</i> 2. ...</p>

Для визначення ефективності розробленого комплексу вправ для формування соціокультурної компетентності з використанням автентичних відеоматеріалів було організоване експериментальне навчання у одній групі здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Журналістика» факультету філології та журналістики імені М. Стельмаха ВДПУ. Вибірку склали 16 студентів другого курсу бакалаврату.

Аналіз результатів експериментального навчання проводився після закінчення навчання і передбачав контрольний зріз, дані якого підтвердили ефективність методики використання автентичних відеоматеріалів та комплексу вправ для формування соціокультурної компетентності студентів за спеціальністю С7«Журналістика». Оцінка рівня сформованості соціокультурної компетентності студентів при використанні автентичних відеоматеріалів здійснювалась за наступними критеріями:

1-уміння передбачати зміст відео контенту;

2-уміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки;

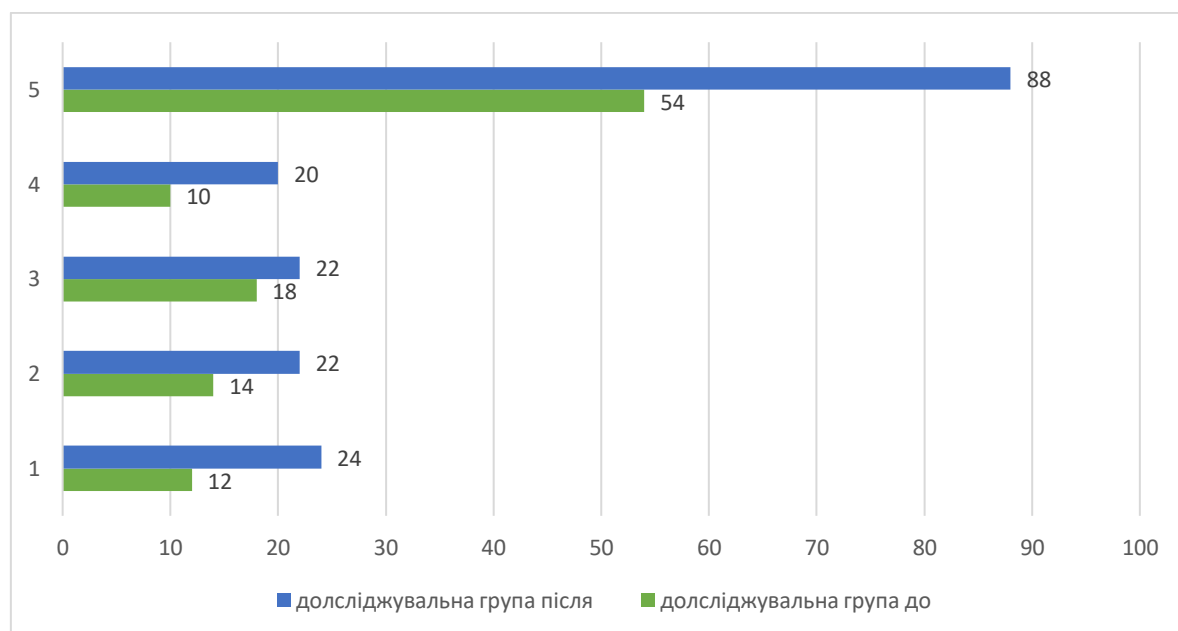
3- уміння критичного аналізу соціокультурного явища;

4-здатність та готовність до соціокультурного спілкування;

5- загальний показник сформованості соціокультурної компетентності

Результати підсумкового зрізу показали, що у студентів сформувалися навички і вміння соціокультурної компетентності, які проявилися у зростанні рівня умінь передбачати зміст відео контенту, виділяти головне та знаходити деталі. Ми також спостерігаємо підвищення рівня умінь знаходити причинно-наслідкові зв'язки при перегляді автентичного відео соціокультурного спрямування та рівень здатності та готовності до соціокультурного спілкування, який виріс з 10% до 20%. Однак залишається незначним покращення рівня сформованості умінь критичного аналізу соціокультурного явища.

Порівняння кількісних показників сформованості соціокультурної компетентності у студентів до і після експериментального навчання, отриманих в результаті проведення підсумкового і констатуючого зрізу, показує, що рівень сформованості основних складових соціокультурної компетентності відчутно зріс завдяки програмі з використанням комплексу вправ для формування зазначеної компетентності (рисунок 2).



Примітка:* 1-уміння передбачати зміст відео контенту; 2-уміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки; 3- уміння критичного аналізу соціокультурного; 4-здатність та готовність до соціокультурного спілкування; 5- загальний показник сформованості соціокультурної компетентності

Рис. 2. Рівні розвитку соціокультурної компетентності до і після проведення експериментального навчання

Слід зазначити, що запропонований комплекс вправ як сукупність

необхідних етапів, сприяла підвищенню рівня соціокультурної компетентності, зокрема набуття соціокультурних знань, формування соціокультурних навичок, розвиток соціокультурних умінь, здатності і готовності до здійснення міжкультурної комунікації та навчання.

Робота над автентичними відеоматеріалами, занурення у соціокультурне середовище носіїв мови стимулювала інтерес майбутніх журналістів до вивчення лексики соціокультурного спрямування, створила необхідні сприятливі умови для формування їх комунікативної компетенції. Проте, як свідчать дослідження науковців та наш власний досвід роботи з автентичними відеосюжетами, необхідно дотримуватись принципів успішного відбору відео матеріалів: тематичної різноманітності та доцільності; тривалості відтворення та опрацювання відео матеріалів; соціокультурної орієнтованості поданої інформації; стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого оформлення змісту відео сюжетів; естетичної цінності.

Таким чином, основні завдання, окреслені на початку експериментального навчання, були виконані, а комплекс вправ на основі автентичних відеоматеріалів довела свою ефективність у формуванні соціокультурної компетентності. Відтак, застосування відео в навчальному процесі підтвердило наступні переваги: моделювання іншомовного середовища; введення природного звукового мовлення із зображенням екстралінгвістичних рис і способів реалізації у процес іншомовного навчання; встановлення асоціативних зв'язків за рахунок полісенсорного сприймання.

Формування усіх компонентів соціокультурної компетентності знань про культуру і країну, мова якої вивчається, а саме соціокультурного фону, сприяло формуванню вмінь використовувати набуті соціокультурні знання для ідентифікації та аналізу соціокультурного явища. У подальшому більш глибокого вивчення та їх активізації у процесі навчання потребують такі компоненти соціокультурної компетентності, як здатність та готовність до міжкультурного спілкування, зокрема, використання соціокультурних знань для реалізації соціокультурної спостережливості, чутливості, емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості у процесі спілкування з носіями мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 18–24.
2. Білозерська Т.В. Використання автентичних відеоматеріалів у навчанні студентів-перекладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Випуск 49. 2014. С. 262-264.
3. Білоус А.А. Соціокультурна компетентність як предмет методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Закарпатські філологічні студії*. ДВНЗ «Ужгородський національний університет». 2018. Випуск 20. Том 1. С. 25-28.
4. Воробйова І. А. Лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти навчання іноземної мови. *Слов'янський вісник: Збірник наукових праць. Серія «Філологічні науки» Рівненського інституту слов'янознавства Київського славистичного університету*. Випуск 4. Рівне. РІСКСУ. 2003. 267 с.

5. Вороніна Г. Р. Комп'ютерно орієнтовані технології у процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник кафедри Юнеско Київського національного лінгвістичного університету*. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. 2013. № 27. С. 250–255.
6. Киливник В.В. Результати впровадження моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Science, Research, Development # 15. Pedagogy*. Warszawa, 2019. P. 20-27.
7. Климova О. Методика роботи з відеоматеріалами на занятті з англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць. Умань, 2011. № 4 (Ч. 1). С. 31– 35.
8. Колодько Т. М. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки*: Зб. наук. праць. К. НПУ. 2004. Вип. 57. С. 54–63.
9. ЛАШКІНА, М., ХРИСТОКІН, Г., & ВАСИЛЬЧЕНКО, В. Крос-культурні комунікації в цифрову епоху: актуальність в журналістській діяльності. *Образ*. 2023. 2 (42), 86-96. [https://doi.org/10.21272/Obraz.2023.2\(42\)-86-96](https://doi.org/10.21272/Obraz.2023.2(42)-86-96)
10. Лотошнікова С.А. Використання автентичних відео матеріалів на заняттях з іноземної мови. Матеріали школи-семінару „Нові підходи до навчання іноземної мови”. Х.: Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. 2014. 108 с. С.53-56.
11. Матієнко, О., & Бучацька, С. РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-ДЖЕРЕЛ. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2026. 78, 290-300. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-290-300>
12. Моргунова Н. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні: практичний аспект реалізації”, *Новий Колегіум*. 2014. №4. С.35–39.
13. Писанко М. Л. Формування англomовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної: дис... кандидата пед. наук : 13.00.02. К. 2008. 368 с.
14. Плахотнюк Н.П. Використання автентичних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2017. V (57), Issue: 129. Pp. 29-32.
15. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія [С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; тех. ред. І. Ф. Соболевої. К.: Ленвіт, 2015. 444 с.
16. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: Автореф. дис. ... канд. кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ.нац. лінгв.ун-т. К. 2002. 20с.
17. Archetti, C. (2022). Researching Experience in Journalism: Theory, Method, and Creative Practice. *Journalism Studies*, 23(8), 974 997. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2022.2061576>
18. Buchatska S. Anxiety factors of students' emotional disposition to professional communication in foreign languages. *Актуальні проблеми психолінгвістики, психології мови та мовлення. COPAPOLS 2015*. East European Journal of Psycholinguistics. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. Vol. 2, No 1. P. 7-16.
19. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters. 1997. 136 p.
20. European Council. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press. 2017.
21. Gilmore, A. I prefer not text: Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*. 2011. 61(3), 786-819.
22. Hymes D. On Communicative Competence. Harmondsworth: Penguin, 1972.
23. Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022). INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN JOURNALISM STUDENTS. *Advanced Education*, 9(20), 121–131. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521>
24. Nowell S. “Using disruptive technologies to make digital connections: Stories of media use and digital literacy in secondary classroom. *Educational Media International*. 2014. No. 51(2), pp. 109–123.

25. Reid E. Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: WCLTA*. 2015. Pp. 939-943.
26. Richards C. J. *Teaching listening and speaking from theory to practice*. New York: Cambridge University Press. 2008.
27. Silverman R. & Hines S. The effects of multimedia enhanced instruction on the vocabulary of English language learners and non-English language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*. 2009. 101(2). Pp. 305-314.
28. Stempleski S. *Short Takes: Using Authentic Video in the English Class*. 1997.
29. Synorub, H., and O. Medynska. "Development of information culture of students of humanitarian specialities. *Information Technologies and Learning Tools*, 72 (4), 152-167." 2019.
30. Van Compernelle R. A. Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics (Vol. 74). *Multilingual Matters [Електронний ресурс]*. 2014. 232 p.
31. Weaver, D. H., Willnat, L. (ed.). (2012). *The Global Journalist in the Twenty-First Century*. Routledge.
32. Zalesova I.V. Training of future teachers to the formation of inter-ethnic tolerance among students of secondary schools *Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць ред. кол. І. В. Артьомов та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ»* 2014. No 2(9). С. 343-348.

Статтю надіслано до редколегії 28.01.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 17.03.2026 р.

УДК 378.147.091.33:004.77]:811.111:005.336.2

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-118-128

Колядич Ю.В., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
ім. М. Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-8584-6245>
Scopus ID: 57215218168
ykoliadych@vspu.edu.ua

Матієнко О.С., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
ім. М. Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-4007-3437>
Scopus ID: 59259342400
e-mail:omatiienko@vspu.edu.ua

ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ФАХОВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано значення англomовної фахово-термінологічної компетентності як ключового складника професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання. З'ясовано сутність поняття «фахово-термінологічна компетентність» у вітчизняній та зарубіжній науковій традиції, де вона розглядається як інтегративна якість, що поєднує знання терміносистеми, уміння аналізувати й інтерпретувати терміни та здатність до їх адекватного використання у професійному мовленні. Визначено структуру англomовної фахово-термінологічної компетентності, яка охоплює предметно-когнітивний, інтелектуально-рефлексивний і комунікативно-лінгвістичний компоненти. Особливу увагу приділено методам її розвитку у студентів.

Доведено ефективність інтегрованого підходу, що поєднує теоретичне опанування термінології з її практичним застосуванням.

Проаналізовано дидактичний потенціал сучасних онлайн-платформ (Linguapress, EngEzz, LearnEnglish, Test-English) у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Встановлено, що їх використання забезпечує поетапне формування фахово-термінологічної компетентності – від первинного засвоєння термінів до їх продуктивного використання у професійному спілкуванні.

Зроблено висновок, що інтеграція цифрових ресурсів у освітній процес є ефективним засобом формування англійської фахово-термінологічної компетентності та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: англійська фахово-термінологічна компетентність, онлайн-платформи, інтерактивні завдання, цифрові ресурси, фізичне виховання, професійна лексика, навчання, англійська мова за професійним спрямуванням.

Yuliia Koliadych, PhD (Philology),

Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ykoliadych@vspu.edu.ua

Olena Matiienko, PhD (Pedagogy),

Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
e-mail: omatiienko@vspu.edu.ua

ONLINE READING PLATFORMS AS A MEANS OF DEVELOPING ENGLISH PROFESSIONAL AND TERMINOLOGICAL COMPETENCE

Abstract. The article highlights the importance of English-language professional and terminological competence as a key component of the professional training of future physical education specialists. The concept of “ professional and terminological competence” has been clarified within the domestic and international academic traditions. It is viewed as an integrative quality that combines knowledge of the terminological system, the ability to analyze and interpret terms, and the capacity to use them appropriately in professional discourse. The structure of English-language professional and terminological competence has been identified, encompassing subject-cognitive, intellectual-reflective, and communicative-linguistic components. Particular attention is paid to methods for developing this competency.

The effectiveness of an integrated approach that combines theoretical mastery of terminology with its practical application has been proven too.

The educational potential of modern online platforms (Linguapress, EngEzz, LearnEnglish, Test-English) is also analyzed in the research concerning the process of teaching English for professional purposes. It has been established that the use of the webpages facilitate the gradual development of professional and terminological competence – from the initial acquisition of terms to their productive use in professional communication.

It has been concluded that the integration of digital resources into the educational process is an effective means of developing English-language professional and terminological competence and training competitive specialists.

Keywords: English-language professional and terminological competence, online platforms, interactive exercises, digital resources, physical education, professional vocabulary, teaching, ESP.

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві, орієнтованому на формування професійних компетентностей, англійська мова набуває особливої значущості, оскільки забезпечує ефективну комунікацію у професійній та міжнародній сфері. Володіння англійською мовою професійного спрямування дозволяє студентам ґрунтовно розуміти спеціалізовану лексику, аналізувати професійні тексти та застосовувати терміни у практичних фахових ситуаціях, формуючи ключові складові мовної підготовки – термінологічну компетентність.

Особливої актуальності набуває формування фахово-термінологічної компетентності у студентів різних спеціальностей. Для здобувачів освіти спеціальності «Фізичне виховання» це має принципове значення, оскільки майбутні фахівці повинні опанувати лексику, пов'язану з фізіологією, методикою тренувань, спортивною медициною, педагогікою спорту та іншими суміжними дисциплінами. Комунікативно обґрунтоване володіння професійною термінологією підвищує ефективність підготовки та забезпечує результативну взаємодію у фаховому середовищі.

Сучасні тенденції цифровізації освіти створюють нові можливості для розвитку мовних умінь і навичок. Використання онлайн-платформ та мобільних цифрових ресурсів у освітньому процесі дозволяє поєднувати роботу з автентичними англomовними текстами та інтерактивними вправами, що сприяє розвитку мовленнєвої продуктивності, критичного мислення і підвищенню мотивації студентів (Лебедева та ін., 2024). Такі ресурси також підтримують індивідуалізацію навчання та забезпечують системне засвоєння професійної лексики.

Таким чином, дослідження можливостей сучасних онлайн-платформ у контексті розвитку англomовної фахово-термінологічної компетентності є своєчасним й актуальним. Воно дає змогу визначити ефективні підходи до інтеграції цифрових інструментів у навчання іноземних мов і підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Впровадження інтегрованого підходу до вивчення англійської мови, який поєднує традиційні та інноваційні методи, сприяє комплексному розвитку мовленнєвої компетентності, активізує пізнавальну діяльність студентів та формує стійку мотивацію до опанування іноземної мови (Костик, Матієнко, 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема використання онлайн-платформ у процесі вивчення іноземної мови перебуває у центрі уваги сучасних дослідників. Зокрема, питання впровадження цифрових технологій та онлайн-ресурсів у навчання іноземних мов за професійним спрямуванням (АМПС) розглядали Л. Биркун, В. Пономарова, М. Конєва, О. Колтунова, Є. Костик, Н. Каліберда, І. Мосій, О. Чаплик, Г. Штангрет, С. Цимбал, Н. Скрипник та ін., які досліджували дидактичні можливості цифрових платформ, їхній вплив на мотивацію студентів і ефективність засвоєння професійно орієнтованого мовного матеріалу.

Питання формування термінологічної компетентності стали предметом наукових розвідок Г. Бакірової, С. Дорошенка, А. Лисенко, О. Тевікової, Т. Кравченко та ін., де обґрунтовано особливості засвоєння спеціалізованої лексики та її роль у професійній підготовці майбутніх фахівців. Теоретичні засади формування англomовної фахово-термінологічної компетентності висвітлено у працях Н. Єлагіної, присвячених методологічним підходам до навчання професійної термінології в рамках курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням». Разом із тим у зарубіжній науковій традиції значний внесок у дослідження професійно орієнтованого навчання англійської мови (ESP) зробили

Н. Basturkmen, Т. Dudley-Evans, М. St. John, J. Swales, розробивши теоретичні засади організації курсів англійської мови для спеціальних цілей, а також Ken Hyland, роботи якого присвячено академічному дискурсу та специфіці функціонування професійної лексики у науковому мовленні.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема використання онлайн-платформ для розвитку навичок читання у процесі формування англомовної фахово-термінологічної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема фізичного виховання у межах вивчення англійської мови за професійним спрямуванням залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність подальших наукових розвідок, щодо визначення ефективних методичних підходів до інтеграції цифрових ресурсів у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у дослідженні ефективності онлайн-платформ для читання Linguapress, EnglEzz, LearnEnglish, Test-English щодо розвитку англомовної фахово-термінологічної компетентності студентів спеціальності «Фізичне виховання» та у визначенні методично обґрунтованих підходів до їх інтеграції в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових чинників професійної успішності сучасного фахівця є сформованість професійного мовлення та вільне володіння спеціалізованою термінологією, що засвідчує глибоке розуміння галузевих понять і належний рівень комунікативної культури. Обсяг, системність і структурованість словникового запасу, зокрема фахової лексики, безпосередньо визначають якість професійної взаємодії та ефективність виконання професійних завдань. У цьому контексті термінологічна компетентність постає невід'ємним складником професійної кваліфікованості, оскільки відображає здатність майбутнього спеціаліста коректно й доречно використовувати систему спеціальних понять у різних видах професійної діяльності. За визначенням С. Дорошенко, А. Лисенко та О. Тевікової (2017, с. 89), термінологічна компетенція охоплює знання терміносистеми галузі, уміння працювати з фаховими джерелами та здатність точно застосовувати терміни у професійному мовленні й документації.

У площині навчання англійської мови за професійним спрямуванням Т. Кравченко (2024, с. 45) трактує термінологічну компетентність як здатність здобувача освіти функціонально оперувати спеціальною термінологією у професійній діяльності, що передбачає розуміння, добір і продуктивне використання термінів відповідно до предметної галузі та норм професійного мовлення. Дослідниця наголошує на інтеграції знань про природу терміну, його структурно-семантичні характеристики та вмінні реалізовувати терміносистему у професійно орієнтованій комунікації, підкреслюючи міждисциплінарний характер цього феномена.

Вагомий внесок у розкриття змісту поняття англомовної фахово-термінологічної компетентності здійснено Н. Слагіною (2025), яка розглядає її як здатність системно засвоювати та структурувати англомовну термінологію

певної галузі, аналізувати її словотвірні й семантичні особливості та адекватно застосовувати у професійному читанні й комунікації. Авторка підкреслює важливість методологічного підходу до вивчення терміносистеми, що забезпечує усвідомлене оперування спеціальними поняттями у фаховому дискурсі.

У зарубіжній науковій традиції проблема оволодіння фаховою термінологією розглядається в межах концепції професійного та академічного дискурсу. Зокрема, Ken Hyland (2009) підкреслює, що опанування спеціалізованою лексикою є ключовим механізмом входження до професійної спільноти, оскільки термінологія відображає способи конструювання знань у певній галузі. Науковець розглядає професійно орієнтовану мовну компетентність як здатність ефективно використовувати дисциплінарно зумовлені мовні ресурси у відповідних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті англomовна фахово-термінологічна компетентність постає як складник ширшої професійно-дискурсивної компетентності, що забезпечує точність, доречність і нормативність використання спеціальних термінів у міжнародному професійному середовищі.

Отже, узагальнюючи наукові підходи, англomовну фахово-термінологічну компетентність доцільно розглядати як інтегративну якість особистості, що охоплює знання системи спеціальних термінів англійською мовою, розуміння їхніх структурно-семантичних характеристик, а також здатність адекватно й функціонально застосовувати їх у професійно орієнтованому читанні, усному та писемному спілкуванні. Вищесформоване трактування створює передумови для системної організації навчання, яка поєднує теоретичні знання про терміни з практичними методами їх засвоєння та використання у професійній діяльності.

До практичних дій належать аналіз наукових і навчально-методичних текстів, виділення ключових понять, тематичне групування термінів, побудова схем і діаграм, встановлення логіко-семантичних зв'язків, а також формування власних усних і писемних висловлювань із використанням фахової лексики. Реалізація інтегрованого підходу забезпечує не лише глибоке розуміння терміносистеми галузі, а й формує здатність нормативно та доречно використовувати терміни у професійному спілкуванні, що є основою подальшого розвитку професійно-термінологічної компетентності (Мосій та ін., 2026).

Для системної організації подібної роботи доцільно спиратися на науково обґрунтовану структуру фахово-термінологічної компетентності, запропоновану Н. Бакіровою (2021) Науковиця представила модель, що виокремлює три взаємопов'язані компоненти: предметно-когнітивний, інтелектуально-рефлексивний та комунікативно-лінгвістичний. Далі проаналізуємо зміст і функції кожного компонента для комплексного розуміння механізмів формування фахово-термінологічних навичок.

Предметно-когнітивний компонент охоплює знання термінів галузі фізичного виховання, спорту, анатомії, фізіології та методики тренування, а також розуміння їхньої структури й семантичних зв'язків. Його сформованість виявляється у здатності студента розрізняти такі поняття, як *physical activity*,

exercise, training, workout; пояснювати відмінності між *strength, endurance, flexibility, agility*; аналізувати складені терміни на зразок *cardiovascular endurance*; встановлювати логічні зв'язки між поняттями (*aerobic exercise* → *heart rate* → *oxygen consumption*); розуміти специфіку термінів *warm-up, cool-down, stretching, injury prevention*. Розвиток цього компонента забезпечується через створення глосаріїв до англомовних статей, виконання завдань на встановлення відповідності «термін – визначення» (*BMI, VO₂ max, muscle hypertrophy*), класифікацію термінів та побудову термінологічних карт.

Інтелектуально-рефлексивний компонент передбачає здатність аналізувати значення термінів, здійснювати їх семантичну інтерпретацію та коректно узгоджувати контексти вживання. Для майбутніх фахівців фізичного виховання це відображається в умінні розмежовувати поняття *physical education* і *sport training*, пояснювати відмінність між *injury* та *trauma* у спортивному контексті, визначати доречність уживання *coach* або *trainer*, інтерпретувати показники з англомовних наукових публікацій (наприклад, щодо *heart rate zones*), порівнювати українські й англомовні відповідники термінів (*endurance / stamina*). Формування цього компонента відбувається через аналіз автентичних текстів, редагування матеріалів із термінологічними помилками, написання коментарів щодо коректності використання спеціальної лексики.

Комунікативно-лінгвістичний компонент пов'язаний з умінням адекватно застосовувати терміни у професійній усній і писемній комунікації відповідно до мовних норм і фахових вимог. Його сформованість виявляється у здатності проводити фрагмент заняття англійською мовою із використанням інструктивної лексики (*stretch your hamstrings, maintain proper posture, increase intensity*), презентувати програму тренувань (*repetitions, sets, load progression*), складати звіти про фізичний стан спортсмена, брати участь у професійних дискусіях щодо розвитку *muscle strength*, формулювати правила техніки безпеки. Ефективними формами роботи є рольові ігри, міні-презентації, написання інструкцій до комплексу вправ, створення англомовного опису тренувального плану.

Опанування професійної термінології ефективно доповнюється сучасними цифровими технологіями. Використання онлайн-платформ для читання дозволяє поєднувати традиційні методи роботи з термінами та інтерактивні завдання, що стимулюють активне опрацювання лексичних одиниць, розвиток рецептивних і продуктивних навичок мовлення, а також забезпечують миттєвий зворотний зв'язок (Дмітренко та ін., 2024). Завдяки цьому студенти не лише закріплюють знання, а й отримують можливість застосовувати терміни у контексті реальних професійних ситуацій, що підвищує ефективність освітнього процесу та формує готовність до професійної комунікації.

Серед найбільш поширених онлайн-ресурсів для навчання англійської мови професійного спрямування, на нашу думку, варто виділити *Linguapress, EnglEzz, LearnEnglish, та Test-English*, які надають доступ до автентичних матеріалів, адаптованих до різного рівня володіння мовою. Використання інформаційних технологій у професійній підготовці студентів розширює

дидактичні можливості навчального процесу та сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу (Ігнатова, 2007). Застосування таких платформ сприяє розвитку навичок читання, розширенню словникового запасу, формуванню фахової лексики та вдосконаленню комунікативних компетентностей. Інтерактивні завдання контролюють розуміння матеріалу, закріплюють термінологію та стимулюють критичне мислення, роблячи навчання більш ефективним і персоналізованим.

З огляду на важливість інтеграції цифрових ресурсів у процес навчання іноземної мови за професійним спілкуванням, доцільно розглянути їх зміст, практичні аспекти застосовуються на окремих етапах опрацювання фахових тем, а також переваги використання у підготовці студентів спеціальності «Фізичне виховання».

Отже, онлайн-платформа *Linguapress* – це безкоштовна платформа з текстами за рівнями складності, аудіо, граматичним довідником, вправами та іграми. Тексти адаптовані для формування професійної лексики та навичок роботи з автентичними матеріалами без надмірних труднощів. Завдання включають інтерактивні вправи на заповнення пропусків, відтворення інформації від імені персонажа, пошук синонімів та складання діалогів.

Зокрема, під час вивчення теми “*Sport in the United States of America*” студенти залучають матеріали платформи *Linguapress* (<https://linguapress.com/advanced/college-sport>), яка пропонує тексти з аудіосупроводом і лексичним коментарем.

На першому етапі роботи використовується аудіозапис тексту, що дає змогу студентам адаптуватися до природного темпу мовлення, удосконалити навички сприймання професійно орієнтованої інформації на слух і засвоїти нормативну вимову термінів, моделюючи реальні комунікативні ситуації. Наступним кроком є опрацювання розділу *Vocabulary Guide*, який містить ключову лексику теми (зокрема *athletes, awards, competition, assets, drop-out, lucrative, drafted*). На цьому етапі відбувається актуалізація предметно-когнітивного компонента термінологічної компетентності – студенти встановлюють значення термінів, аналізують їх уживання в контексті та співвідносять із фаховими поняттями. Подальша робота передбачає виконання вправ типу “*Replace the words та Rephrase the following sentence*”, що спрямовані на розвиток інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-лінгвістичного компонентів. Такі завдання спонукають студентів до семантичного аналізу термінів, добору доречних лексичних відповідників і трансформації висловлювань із збереженням змісту, що сприяє формуванню продуктивних мовленнєвих навичок.

Платформа забезпечує комплексну інтеграцію аудіювання, читання та лексико-граматичних вправ, що дозволяє реалізувати поетапний підхід до опрацювання термінології – від первинного сприймання до продуктивного використання. Її перевага полягає в поєднанні автентичності текстового матеріалу з доступністю подання та чіткою структурованістю завдань. Наявність аудіосупроводу сприяє формуванню правильної вимови професійної лексики й

розвитку навичок сприймання фахової інформації на слух, тоді як лексичні коментарі та вправи забезпечують глибоке семантичне опрацювання термінів. Інтерактивний формат роботи підвищує мотивацію студентів, стимулює їхню пізнавальну активність і сприяє розвитку автономності навчання.

Онлайн-платформа *EnglEzz* надає матеріали для розвитку комунікативних навичок, адаптовані до рівня студентів та їхніх професійних інтересів. Тематики охоплюють спорт, бізнес, ІТ, науку та повсякденні професійні ситуації, а завдання спрямовані на опрацювання термінології та розвиток навичок аналізу.

Для студентів спеціальності «Фізичне виховання» доцільним є використання матеріалів платформи за темою “*Sport Benefits*” (<https://www.engezz.com/reading-comprehension-about-sports-benefits>). Платформа пропонує структурований комплекс інтерактивних завдань для перевірки розуміння тексту та закріплення лексичного матеріалу, зокрема вправи у форматі опитування, завдання на визначення правдивості тверджень (True/False) та тестові запитання для контролю змістового сприймання.

Перед виконанням інтерактивних завдань здійснюється термінологічна підготовка студентів, що передбачає актуалізацію та семантичне опрацювання ключових словосполучень: *engaging in sports activities, remain active and fit, participate in sports, to break free from daily routine, physical well-being, playing sports develop trust, have a positive impact, release tension*. На цьому етапі формується предметно-когнітивний компонент термінологічної компетентності – студенти встановлюють значення термінів, аналізують їхню сполучуваність та співвідносять із професійним контекстом фізичного виховання. Подальше опрацювання передбачає вправи на переклад, добір синонімів та антонімів, що сприяє поглибленню семантичного розуміння термінології та розвитку інтелектуально-рефлексивного компонента. Інтерактивний формат завдань стимулює аналітичне мислення, уточнення значень та коректне використання лексики у нових контекстах.

Ефективність платформи зумовлена її інтерактивністю та можливістю оперативного контролю результатів. Автоматична перевірка відповідей забезпечує швидкий зворотний зв'язок, підвищує автономність навчання та дозволяє студентам самостійно оцінити рівень засвоєння матеріалу. Таким чином, ресурс *EnglEzz* сприяє системному закріпленню спеціальної лексики, активізує пізнавальну діяльність та забезпечує формування всіх структурних компонентів англійської фахово-термінологічної компетентності майбутніх фахівців із фізичного виховання.

LearnEnglish – це онлайн-ресурс для розвитку мовленнєвих навичок та професійної лексики, який пропонує структуровані тексти, інтерактивні вправи та завдання на розуміння змісту. Платформа адаптована під рівень знань студентів (від A1 до C1) і охоплює професійно орієнтовані теми, включно зі спортом, здоровим способом життя та іншими актуальними аспектами спеціальності «Фізичне виховання». Завдання передбачають роботу з термінологією, вправи на відповідність, тести та завдання на логічне завершення

речень, що забезпечує системне опанування лексики та розвиток навичок читання й письма.

Для теми “At the Gym” доцільним є використання платформи LearnEnglish (<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/flyer-gym>). На етапі передчитання виконуються вправи *Match the words with their definitions*, що дозволяють ознайомитися з ключовими термінами теми: *an instructor, a fee, a gym, fitness, a session, a training plan*. Це сприяє актуалізації предметно-когнітивного компонента термінологічної компетентності, оскільки студенти встановлюють значення термінів і співвідносять їх із професійними поняттями. Після читання пропонуються завдання на перевірку розуміння тексту (*Are the sentences true or false?, Complete the sentences*), які закріплюють фахову лексику та одночасно розвивають інтелектуально-рефлексивний компонент — аналіз контексту, узгодження значень термінів і вибір доречних мовних конструкцій.

Виконання інтерактивних завдань і вправ на формування висловлювань сприяє розвитку комунікативно-лінгвістичного компонента, оскільки студенти навчаються правильно застосовувати терміни у професійно орієнтованих ситуаціях, формулювати висловлювання та працювати з лексикою у контексті комунікації (Мельник та ін., 2021).

Дієвість платформи LearnEnglish зумовлена її здатністю комплексно інтегрувати роботу з лексикою та розвиток мовленнєвої компетентності, забезпечуючи поетапне формування усіх структурних компонентів термінологічної компетентності – від засвоєння термінів до їх критичного аналізу та продуктивного застосування в професійному спілкуванні. А переваги її використання полягають у комплексній інтеграції роботи з лексикою та розвитку мовленнєвої компетентності, поетапному формуванні всіх компонентів термінологічної компетентності – від засвоєння термінів до їх критичного аналізу та продуктивного застосування у професійному спілкуванні.

Test-English – онлайн-ресурс, призначений для розвитку мовленнєвих навичок і професійної лексики через тексти з пропусками та варіантами відповідей. Платформа адаптована під рівень знань студентів (A1-C1) і тематично охоплює професійні сфери, включно зі спортом, здоровим способом життя та фізичним вихованням. Завдання спрямовані на опрацювання термінології, розвиток навичок читання, письма та логічного мислення, що забезпечує системне формування професійно-термінологічної компетентності.

Доречно використати вищезазначену платформу для опрацювання теми “Healthy Lifestyle” (<https://test-english.com/reading/b2/stay-fit-happy-healthy/>), в якій студенти ознайомлюються із ключовими поняттями: *obesity levels, staying physically and mentally healthy, current lifestyle, doing a cardiovascular exercise, walking on a treadmill*. Робота над текстами з пропусками і варіантами відповіді сприяє розвитку предметно-когнітивного компонента, оскільки студенти аналізують значення термінів і закріплюють їх у контексті професійної діяльності. Автоматизована перевірка результатів забезпечує оперативний

зворотний зв'язок, стимулює самоконтроль, підвищує автономність навчання та дозволяє студентам оцінювати рівень засвоєння матеріалу.

Переваги використання платформи Test-English полягають у поєднанні теоретичного опанування термінології з її практичним застосуванням, швидкому закріпленні професійної лексики та формуванні стійких навичок роботи з термінами.

Таким чином, використання онлайн-платформ *Linguapress*, *EnglEzz*, *LearnEnglish* та *Test-English* для читання англійською мовою забезпечує комплексний розвиток англійської фахово-термінологічної компетентності студентів: від засвоєння та аналізу термінів до їх продуктивного застосування у професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях. Платформи поєднують роботу з автентичними текстами, інтерактивні вправи та автоматизований контроль знань, що стимулює аналітичне мислення, критичне осмислення матеріалу та розвиток мовленнєвої продуктивності (Матієнко, Бучацька, 2023).

Висновки. Сучасне знаннєве суспільство вимагає впровадження гнучких та інноваційних підходів в освітній процес, що робить використання онлайн-платформ у підготовці студентів особливо актуальним (Роляк та ін., 2021). Інтеграція онлайн платформ для читання у навчання студентів спеціальності «Фізичне виховання» іноземній мові для професійного спілкування ефективно сприяє формуванню англійської професійно-термінологічної компетентності, забезпечуючи поетапне опрацювання фахової лексики від ознайомлення до продуктивного застосування у професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях. Поєднання автентичних текстів, інтерактивних вправ та автоматизованого контролю результатів комплексно розвиває усі структурні компоненти компетентності, підвищує мотивацію студентів і формує їхню готовність до ефективної професійної взаємодії у сфері фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в оцінці впливу різних типів онлайн-ресурсів на розвиток англійської професійно-термінологічної компетентності, удосконаленні методик та аналізі довгострокових результатів їх застосування у підготовці здобувачів ступеня вищої освіти нефілологічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорошенко С., Лисенко А., Тєвікова, О. (2017). Особливості формування термінологічної компетенції студентів-документознавців. *Витоки педагогічної майстерності*, 20, 88-92. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2017.20.209770>
2. Ігнатова, О. М. (2007). Педагогічні умови застосування засобів інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 1819, 158-166. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2007_18-19_20
3. Слагіна, Н. І. (2025). Методологічний аспект вивчення англійської фахової термінології у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Медицина освіти*, 3, 21-26. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.3.15608>
4. Костик, Є. В., Матієнко, О. С. (2024). Формування англійської мовленнєвої компетентності у процесі підготовки фахівців нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 72, 221-226. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.44>

5. Лебедева, Н., Перва, А.-О., Романюк, К. (2024). Мобільні додатки як інструмент для покращення граматичних навичок учнів. *Journal of Cross-Cultural Education*, 3, 45-54. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-45-54>
6. Матієнко, О., Бучацька, М. (2023). Медіалінгвістичний ресурс лексичних запозичень у подкастах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 65 (2). 189-194. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-2-26>
7. Мельник Л.В., Зарічна О.В., Колядич Ю.В. (2021) Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 62. С.38-45 <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-38-45>
8. Мосій, І. М., Чаплик, О. А., Штангрет, Г. З. (2026). Онлайн-платформи як засіб розвитку професійної лексичної компетентності студентів при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18320093>
9. Bakirova, N. B. (2021). Formation of terminological competence in ESP education. *JournalNX. A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 6(11), 63-68. Retrieved from <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/114>
10. Dmitrenko, N., Koliadych, Y., Melnyk, L., Voloshyna, O. (2024). The use of ICT in learning ESP by pre-service teachers of Mathematics in the wartime. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 17, p. e47588. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47588>.
11. Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London and New York: Continuum. 215 pp.
13. Kravchenko, T. V. (2024). Digital technologies in the ESP course for developing terminological competence. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 3(31), 43-50. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-05>
13. Roliak, A., Matiienko, O., Manzhos, E., Shamanska, O., Burlaka, N. (2021) Management of teacher education: Danish democratic discourse in postmodern era. *Independent Journal of Management & Production*. 12(6). P. S463-S477. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i6.1754>

Статтю надіслано до редколегії 18.01.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 17.03.2026 р.

УДК 81'255.4:355.01

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-128-138

*Аліна Коберник асистент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
kobernyk.a@vspu.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ «БІЛОЇ КНИГИ» МІНІСТЕРСТВА ОБОРОНИ УКРАЇНИ)

Стаття присвячена аналізу перекладу щорічного видання «Біла книга» Міністерства оборони України як жанрово стандартизованого воєнно-політичного документа. У роботі з'ясовано стилістичні і лексичні особливості оригіналу та способи відтворення у перекладі, зокрема труднощі перекладу аббревіатур, кодових найменувань, військового сленгу та

стандартизованих елементів жанру. Акцент зроблено на перекладацьких стратегіях (еквівалентного, дослівного та описового перекладів, транскрибування та адаптації) та їхньому впливі на збереження змісту, стилю і цілісності тексту. Показано необхідність уніфікації термінології і дотримання жанрових норм при груповій роботі над військово-аналітичними документами. Окремо підкреслено, що «Біла книга» виходить українською і англійською мовами і містить спеціалізовану термінологію, яка потребує точного відтворення. Результати дослідження можуть застосовуватися для вдосконалення теорії і практики військового перекладу, зокрема у підготовці перекладачів і розробці методичних рекомендацій.

Keywords: військово-політичний дискурс, військовий переклад, сленг, термінологія, аббревіатура, еквівалентний переклад, «Біла книга».

Alina Kobernyk Assistant Lecturer of the Department of German Philology,
Translation and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
kobernyk.a@vspu.edu.ua

FEATURES OF TRANSLATING MILITARY-POLITICAL TEXTS (BASED ON THE “WHITE PAPER” OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF UKRAINE)

The article is devoted to the analysis of the translation of the annual publication “White Paper” of the Ministry of Defense of Ukraine as a genre-standardized military-political document. The study identifies the stylistic and lexical features of the original text and examines the ways they are reproduced in translation, with particular attention to the difficulties of translating abbreviations, code names, military slang, and standardized genre elements. Special emphasis is placed on translation strategies such as equivalent, literal, and descriptive translation, transcription, and adaptation, as well as on their impact on preserving the content, style, and informational integrity of the text. The study demonstrates the necessity of terminology standardization and adherence to genre conventions in the process of collaborative translation of military-analytical documents. It is also emphasized that the White Paper is published in both Ukrainian and English and contains specialized terminology that requires accurate rendering. The results of the study may contribute to the

improvement of the theory and practice of military translation, particularly in the training of translators and in the development of methodological guidelines.

Keywords: *military-political discourse, military translation, slang, terminology, abbreviation, equivalent translation, White Paper.*

Актуальність. «Біла книга» є офіційним щорічним аналітичним виданням сектору безпеки й оборони, створеним для систематичного інформування громадськості про діяльність Збройних сил України. Актуальність дослідження зумовлена стратегічним курсом України на євроатлантичну інтеграцію та необхідністю забезпечення термінологічної взаємосумісності Збройних Сил України з арміями країн-членів НАТО в межах міжнародного військового співробітництва. Специфіка перекладу інформаційно-аналітичних текстів типу «Біла книга» полягає у складному поєднанні жорсткої жанрової стандартизації, розгалуженої системи абревіації за «J-структурою» та динамічного військового сленгу, що потребує глибокої прагматичної адаптації. Особливої ваги у крос-культурному вимірі набуває трансформація військового соціолекту — відхід від радянських кліше та впровадження національно маркованих концептів, що вимагає від перекладача не лише лінгвістичної точності, а й розуміння сучасного соціополітичного контексту для збереження автентичності змісту в процесі міжмовного посередництва. Крім того, міжнародні експерти відзначають, що публікація Білої книги є доказом прозорості оборонної політики та засвідчує демократичний контроль над армією, що робить високоякісний переклад цього документа надзвичайно актуальним.

Постановка проблеми. Попри високу комунікативну значущість щорічника «Біла книга», комплексний лінгвістичний аналіз стратегій його перекладу на сьогодні залишається фрагментарним. Основна складність опрацювання цього офіційного документа полягає у необхідності балансування між граничною лаконічністю викладу та високою концентрацією вузькоспеціалізованої термінології. Як свідчить перекладацька практика, «відмінною рисою відтворення військово-політичних текстів є значна термінологічність і вимоги до максимально чіткої репрезентації матеріалу». Відтак, центральним викликом постає не лише забезпечення денотативної адекватності фахової лексики, а й верифікація культурно обумовлених реалій та сленгових одиниць, невідповідне трактування яких може викривити зміст державної оборонної стратегії в міжнародному інформаційному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя для вивчення військового перекладу закладено у працях В. І. Карабана та Дж. Мейса, які визначили базові стратегії відтворення фахової термінології та лексико-граматичних аспектів англо-

українського перекладу. Вагомий внесок у дослідження специфіки військового дискурсу та методики перекладацького супроводу збройних сил зробив В. В. Балабін, розглядаючи питання термінологічної уніфікації та функціонування мілітарних соціолектів. Окремі аспекти прагматичної адаптації військових реалій та безеквівалентної лексики висвітлено у розвідках С. В. Власенко, а лінгвокогнітивні параметри військової терміносистеми аналізувалися у працях О. Г. Швачко. Попри ґрунтовність зазначених досліджень, проблема перекладу сучасного військового сленгу та трансформації національних мілітарних концептів у межах інформаційно-аналітичних видань, як-от щорічник «Біла книга», потребує додаткового наукового опрацювання.

Метою наукової розвідки є комплексний аналіз стратегій та способів відтворення англійською мовою військової лексики та сленгу, використаних у щорічнику «Біла книга», а також виявлення труднощів, що виникають у процесі міжмовного посередництва при підготовці інформаційно-аналітичних текстів військового спрямування.

Об'єктом дослідження є військово-політичний дискурс офіційних звітних документів Міністерства оборони України (на матеріалі щорічника «Біла книга — 2017»).

Предметом дослідження виступають лінгвопрагматичні особливості та перекладацькі трансформації, що застосовуються для передачі термінологічних одиниць, аббревіатур та мілітарних сленгізмів в англійськомовному перекладі зазначеного документа.

Досягнення мети статті передбачає виконання таких *завдань*: виявити жанрово-стильові та термінологічні особливості оригіналу «Білої книги» як офіційного аналітичного документа, охарактеризувати мовні та стилістичні специфіки військово-політичного дискурсу, важливі для перекладу «Білої книги», встановити типові перекладацькі трансформації та прийоми, які використовуються при перекладі текстів такого типу, проаналізувати приклади перекладу «Білої книги» для виявлення закономірностей відтворення змісту та стилю, розробити практичні рекомендації для перекладачів щодо оптимізації перекладницьких стратегій у сфері військово-політичного дискурсу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Аналіз специфіки військово-політичного дискурсу свідчить, що тексти цієї спрямованості суттєво відрізняються від суто технічних військових інструкцій за своїм прагматичним призначенням, стилем викладу та цільовою аудиторією. Переклад воєнно-політичних та інформаційно-аналітичних матеріалів вимагає від фахівця не лише термінологічної точності, а й здатності адекватно відтворювати сленгові вирази, які несуть значне культурне та семантичне навантаження.

Центральне місце в ієрархії таких текстів посідає щорічник «Біла книга», що за своєю жанровою природою належить до категорії White Paper — документів, які поєднують інформаційну та аналітичну функції. Високий рівень жанрової стандартизації цього видання вимагає від перекладача суворого дотримання композиційної цілісності та формату документа. Проте, як показує практика перекладацького супроводу Міністерства оборони України, залучення значної кількості фахівців до підготовки щорічника часто призводить до виникнення так званого «групового перекладу» (Балабін, 2018). Це явище породжує низку негативних наслідків: від стилістичного дисонансу до грубих помилок у передачі мілітарних сленгізмів, що зумовлено браком єдиної методологічної стратегії.

Уникнути таких небажаних наслідків допоможе знання особливостей лексичного складу Білої книги (Біла книга, 2017) та її відтворювальних характеристик. Комплексність Білої книги відображена в наповненні різноманітних словників – разом із спеціалізованою та загальнозживаною лексикою текст містить також численну міжгалузеву термінологію.

Лексичний аналіз Білої книги виявив, що військова термінологія представлена не тільки спеціальними термінами, але й емоційно забарвленими реаліями військової сфери, серед яких можна виділити *загальновійськову лексику*, що використовується в різних сферах діяльності війська (в усіх родах і видах), *військово-політичну*, *військово-технічну та військово-спеціальну лексику*, яка використовується в окремих видах військ (управління, тилове забезпечення, військове співробітництво, медицина тощо).

Військову лексику, представлену в тексті Білої книги, можна систематизувати за допомогою лексико-семантичних мікрополів. Загальновійськові терміни здебільшого охоплюють військові реалії, серед яких можна виділити такі групи: «найменування законів, постанов та розпоряджень; назви військових документів; позначення органів військового управління; назви військових формувань і підрозділів; найменування видів і родів військ; терміни, що стосуються озброєння та військової техніки; звання й посади; назви операцій і навчань; позначення організацій».

Спеціальна військова термінологія «Білої книги» класифікується за напрямками J-структури: кадрові питання (J-1), розвідувальна діяльність (J-2), оперативне планування (J-3), логістика (J-4), стратегічне планування (J-5), зв'язок та інформаційні системи (J-6), підготовка військ (J-7), ресурси і фінанси (J-8), а також цивільно-військове співробітництво (J-9). Імплементация зазначеної структури в систему управління ЗСУ є ключовим етапом забезпечення інтероперабельності з оборонними силами країн-членів НАТО, що безпосередньо впливає на уніфікацію військової термінології.

Загальну військову лексику варто класифікувати як усталену лексику, оскільки вона так чи інакше наявна в усіх текстах Білої книги. Зі змінною лексикою тісно переплітається спеціалізована військова термінологія, а також міжгалузеві терміни (юридичні, економічні, медичні та ін.). Частота його використання в різних розділах щорічника визначається змістом тем, які висвітлювалися протягом звітного року (Василенко, 2008, с. 41). Окремий пласт досліджуваного дискурсу становить мілітарний соціолект (сленг), який виконує функцію експресивного маркування фахової комунікації.

Переклад сленгу у військових текстах потребує врахування функціонального навантаження, яке мають сленгові терміни. Наприклад, у воєнно-політичних текстах, які передбачають певну стандартизацію термінології, важливо досягти балансу між збереженням оригінального стилю та необхідною точністю. Сленгові вирази часто передаються за допомогою еквівалентного перекладу — підбору аналогічного виразу в іншій мові, або ж адаптації до військових реалій країни, для якої виконується переклад.

В. І. Карабан та Дж. Мейс найбільш детально розглянули особливості та основні труднощі українсько-англійського перекладу (Карабан, Мейс, 2003 с. 323).

Провівши перекладацький аналіз текстів оригінальних варіантів і перекладів Білої книги, можна визначити закономірність відтворення військової лексики.

«Основні зусилля противника зосереджувалися на просуванні підрозділів вглиб «сірої» зони, проведенні активних обстрілів позицій українських військ та дотриманні тактики «ведення війни на виснаження»» (Біла книга, 2017, с. 16). – *“The enemy concentrated its main efforts on advancing its units deep into the “grey” zone, aggressively shelling Ukrainian positions following the tactics of “waging a war of attrition””* (White Paper, 2017, p. 16).

Проаналізувавши сленгові вирази у даних реченнях, можемо стверджувати, що використано дослівний переклад, де «сіра зона» зберігає своє значення і форму як “grey zone”, що в англійській мові теж використовується для позначення нейтральної, спірної території, де контроль за об'єктами змінюється або взагалі відсутній. У перекладі збережено цей вираз через пряму адаптацію (“grey zone”), що зберігає оригінальне значення та передає аналогічну семантичну насиченість. А фраза «ведення війни на виснаження» передається англійським фразеологічним еквівалентом “war of attrition”, цей вислів часто зустрічається у військовій риторичній мові для позначення методів, що орієнтовані на виснаження сил противника через постійні атаки.

«Протягом 2017 р. Збройні Сили України значно наростили зусилля у веденні радіоелектронної боротьби (РЕБ) у районі проведення АТО» (Біла книга, 2017, с. 17). –

“During 2017, the Armed Forces of Ukraine significantly built up their efforts in waging electronic warfare in the area of АТО” (White Paper, 2017, p.17).

У цьому реченні розглянемо переклад сленгу «АТО» як приклад відображення військової специфіки в тексті. Абревіатура є лаконічним скороченням повної назви «*Антитерористична операція*» і добре передає зміст у текстах українською мовою. Перекладач вирішив залишити абревіатуру оригіналу для передачі її втентичності як культурно-специфічного терміну.

Хоча в англomовному контексті є схожі терміни (наприклад, «*Counter-Terrorism Operation*» або «СТО»), вибір збереження абревіатури «АТО» дозволяє уникнути втрати локального контексту та культурної значущості. Текст орієнтований на читачів, знайомих із українськими реаліями, тому такий підхід не потребує додаткового пояснення.

«...набуття спроможностей впливу засобами РЕБ на БнЛА противника на основних напрямках їх дій» (Біла книга, 2017, с. 17). – “...acquire the capability to affect enemy UAVs by EW means” (White Paper, 2017, p. 17).

У обох випадках використано абревіатури, які представляють спеціалізовані терміни у військовому сленгу, характерні як для українського, так і для англomовного середовища. В оригінальному тексті термін «радіoeлектронна боротьба» подано як абревіатура «РЕБ», яка є поширеним військовим сленгом в українській армії. В англійському перекладі використано еквівалент “EW” (*Electronic Warfare*) – усталене скорочення в англomовних військових текстах, що дозволяє зберегти точність і стиль вихідного матеріалу.

Аналогічно, абревіатура «БнЛА» (*безпілотні літальні апарати*) перекладена як “UAV” (*Unmanned Aerial Vehicle*), що є стандартним терміном для безпілотників у міжнародній військовій практиці. Використання цього терміну забезпечує зрозумілість для англomовних фахівців та відповідає загальноприйнятим стандартам.

*«У 2017 р. до військових частин, які виконують завдання у районі проведення АТО, було передано 100 нових санітарних автомобілів типу «А» підвищеної прохідності, 8 од. легкоброньованої санітарної техніки (МТЛБ-С), рухомий хірургічний комплекс та пересувний рентгенівський кабінет на базі автомобіля КраЗ, 40 медичних автомобілів «Хаммер»» [Біла книга, 2017, с.22]. – “In 2017, 100 new type A cross-country ambulances, 8 units of light armoured sanitary equipment (**multi-purpose light-armoured towing vehicle MTLB-S**), mobile surgical system and mobile X-ray cabinet based on KrAZ vehicle, 40 **HMMWV** medical vehicles were deployed to military units engaged in missions in the area of АТО” (White Paper, 2017, p. 22).*

Абревіатура «МТЛБ-С» позначає «многоцільовий тягач легкий броньований» санітарного типу. У перекладі використано “*multi-purpose light-armoured towing vehicle MTLB-S*”, що є точним і зберігає оригінальну військову термінологію. Це відтворює зміст та зберігає специфіку технічного терміну, зрозумілого для фахівців.

У тексті використано розмовну назву «Хаммер» для позначення медичних автомобілів на базі *HMMWV (High Mobility Multipurpose Wheeled Vehicle)*. У перекладі це передано як “*HMMWV medical vehicles*”, що відповідає офіційному англійському варіанту, тоді як збереження розмовної форми (“*Hummer*”) також могло б додати сленгового відтінку. Залежно від стилю роботи, можна зберегти офіційне позначення *HMMWV* або додати “*HMMWV (Hummer)*” для більш неформального стилю.

«У рамках Гуманітарного проекту Збройних Сил України «ЕВАКУАЦІЯ 200» здійснювався пошук, евакуація та транспортування тіл загиблих військовослужбовців з району проведення АТО до місць проведення судово-медичних експертиз і для остаточного поховання» [Біла книга, 2017, с. 26]. – “*The search, evacuation and transportation of bodies of deceased soldiers from the area of ATO to places of forensic medical examination and for final burial were conducted as part of the EVACUATION 200 Humanitarian Project of the Armed Forces of Ukraine*” (White Paper, 2017, p. 26).

Назва «ЕВАКУАЦІЯ 200» складається з терміна «евакуація» та числа «200», що у військовій термінології є кодовим сленговим позначенням загиблих. У перекладі цей термін передано як “*EVACUATION 200 Humanitarian Project*”, що зберігає оригінальну назву, однак може бути зрозумілим лише для обізнаних у цій тематиці.

Переклад терміна «ЕВАКУАЦІЯ 200» як “*EVACUATION 200*” є менш оптимальним, оскільки не враховує усталений сленговий еквівалент у військовій англійській мові. В англійському військовому контексті існує вираз “*cargo-200*,” що використовується для позначення транспортування тіл загиблих. Застосування цього сленгового еквівалента краще передає специфіку оригінального виразу та робить фразу більш автентичною.

Отже, для досягнення більш точного та відповідного перекладу рекомендується використовувати “*cargo-200*” замість “*evacuation 200*.” Це не лише адаптує переклад до англійського військового дискурсу, але й зберігає сленговий зміст, закладений в оригіналі.

Для ширшої аудиторії, можна також розглянути уточнюючий варіант перекладу, як-от “*EVACUATION 200 (Deceased Repatriation) Project*”, що надасть більше контексту для тих, хто може не розуміти цей військовий сленг.

Варто зазначити, що у процесі формування нової української армії активно відходять від використання термінів «*Вантаж-200*» чи «*Двохсотий*», оскільки ці визначення мають радянське коріння. Термін «*200-тий*» увійшов у вжиток завдяки наказу Міністерства оборони СРСР від 8 жовтня 1984 року під номером «200» і стосувався транспортування тіл загиблих під час війни в Афганістані.

Сьогодні українці, які захищають свою національну ідентичність, культуру, мову та державність, вбачають у цьому терміні символ шани та гідності, тому слово «*200-тий*» набуло нового значення «*на щиті*», вшановуючи героїв, що віддали життя в російсько-українській війні.

«Протягом 2017 р. опрацьовано 272 звернення, з них 159 надходили через «гарячу лінію»» (Біла книга, 2017, с.31). – *“In 2017 over 272 appeals were processed, of which 159 received through the “hotline””* (White Paper, 2017, p.31).

У цьому випадку використано прямий переклад із застосуванням сленгового еквіваленту. Тобто, термін "*гаряча лінія*" передано англійським "*hotline*," який є безпосереднім відповідником у сленговій лексиці обох мов і широко використовується в англійських джерелах.

Такий підхід є прикладом еквівалентного перекладу – коли термін зберігає свою функцію і зміст, а також відповідає стилістичним і семантичним нормам цільової мови без додаткових пояснень.

Варто відзначити, що "*hotline*" також вживається як технічний або службовий сленг, закріплений у багатьох сферах, включаючи військову, соціальну та державну службу. Оскільки в англійському контексті "*hotline*" передає саме необхідний зміст і не потребує додаткової адаптації для автентичності, переклад є точним і доречним для відтворення сленгового характеру українського «*гаряча лінія*».

«...прийнято на озброєння 21 зразок ОВТ, зокрема, бронетранспортер командирський на базі БТР-4Е, броневий автомобіль “Козак-2”, безпілотний авіаційний комплекс “Fly Eye”...» (Біла книга, 2017, с. 49) – *“...21 samples of weapons and military equipment were fielded, in particular, armoured command post vehicle; “Kozak-2” armoured vehicle; “Fly Eye” unmanned aerial system...”* (White Paper, 2017, p.49).

У цьому перекладі спостерігаємо використання транскрибованих сленгових назв і частковий описовий переклад.

“Козак-2” та “Fly Eye” збережено у вигляді оригінальних назв без перекладу. Це рішення відображає специфіку українських брендів назв техніки, які є зрозумілими в міжнародному військовому контексті.

Armoured command post vehicle є прикладом описового перекладу терміна «*бронетранспортер командирський*», що підкреслює функціональність та призначення техніки. Тут уникнуто використання сленгових або коротших форм, таких як “APC” (Armored Personnel Carrier), через потребу зберегти формальність і точність опису.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати проведеної наукової розвідки, можна констатувати, що переклад щорічного видання «Біла книга» Міністерства оборони України є складним лінгвопрагматичним процесом, детермінованим специфікою воєнно-політичного дискурсу та високим рівнем жанрової стандартизації. Дослідження підтвердило, що основна складність роботи з подібними документами полягає у необхідності дотримання граничної термінологічної точності при одночасному відтворенні динамічного військового соціолекту. Виявлено, що специфіка підготовки іншомовної версії видання великою групою фахівців зумовлює ризики виникнення стилістичного дисонансу та розбіжностей у передачі мілітарних реалій, що актуалізує потребу у виробленні єдиної методологічної стратегії перекладацького супроводу офіційної документації.

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчив, що пріоритетним напрямом перекладу є використання стандартизованих еквівалентів згідно з нормами НАТО, зокрема аббревіатур за «J-структурою», що забезпечує інформаційну взаємосумісність у межах міжнародного партнерства. Водночас встановлено, що відтворення військового сленгу та специфічних назв техніки вимагає глибокої прагматичної адаптації, де вибір перекладацького рішення (від прямого калькування до описового перекладу) залежить від функціонального навантаження терміна та його зрозумілості для міжнародної спільноти.

Перспективи подальших розвідок убачаються в розробці спеціалізованих глосаріїв для аналітичних документів оборонного сектору та дослідженні динаміки новотворів у сучасному військовому дискурсі, що виникають під впливом інтеграційних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабін В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу. Київ : ЛОГОС, 2002. 300 с.
2. Балабін В. В. Теоретичні засади військового перекладу в Україні/В. В. Балабін. Монографія/Київ: Логос, 2018. 492 с
3. Балабін В., Лісовський В., Чернишов О. Основи військового перекладу : (англ. мова) підручник. Київ : Логос, 2008. 587 с.
4. Біла книга 2017: Збройні сили України / Міністерство оборони України. Київ, 2018. 157 с.

[URL:https://shron3.chtyvo.org.ua/Ministerstvo_oborony_Ukrainy/Bila_knyha_2017_Zbroini_Syly_Ukrainy.pdf](https://shron3.chtyvo.org.ua/Ministerstvo_oborony_Ukrainy/Bila_knyha_2017_Zbroini_Syly_Ukrainy.pdf)

5. Василенко Д. В. Англомовні лексичні інновації військової сфери, утворені шляхом словоскладання. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Філологічні науки : Збірник наукових статей. Запоріжжя, 2008. № 1. С. 38–44.
6. Карабан В. І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову : навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти. Вінниця : НОВА КНИГА, 2003. 608 с.
7. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Учбовий посібник. Вінниця: Нова Книга, 2001. 303 с.
8. White Book 2017: Armed Forces of Ukraine. Kyiv : Ministry of Defence of Ukraine, 2018. 152 p.

Статтю надіслано до редколегії 09.03.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.14:355.23:305

DOI: 10.31652/2786-9083-2026-7(1)-138-144

Ігнатова Олена,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри англійської мови
та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного
університету імені М. Коцюбинського
e-mail: oihnatova@vspu.edu.ua
Scopus-Author ID 57280180800
ORCID: 0000-0003-1523-0266

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИКОРДОННОГО ОФІЦЕРА: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ

Анотація. У статті здійснено критичний аналіз теоретичних підходів до формування гендерної культури як складової професійної компетентності офіцерів прикордонної служби. Розглянуто провідні концепції гендерної освіти у військових закладах вищої освіти, виявлено суперечності між нормативно-правовим забезпеченням та реальною практикою навчально-виховного процесу. Встановлено, що більшість існуючих підходів характеризується фрагментарністю, недостатньою операціоналізованістю поняття гендерної культури стосовно специфіки прикордонної служби та відсутністю чітких критеріїв її сформованості. Особливість діяльності офіцера ДПСУ полягає у поєднанні функцій командира, педагога і правоохоронця, що зумовлює необхідність синтетичного визначення гендерної культури. На підставі аналізу наукових праць і нормативних документів обґрунтовано доцільність інтегративного підходу, який поєднує аксіологічний, компетентнісний і діяльнісний виміри гендерної культури офіцера. Запропоновано напрями вдосконалення змісту та методики гендерної підготовки у системі професійної освіти майбутніх офіцерів-прикордонників. дослідження гендерної культури офіцера-прикордонника має виходити за межі суто декларативного опису й спиратися на чітку операціоналізацію показників, поєднання кількох методів збору даних та аналіз освітнього контексту. Найбільш продуктивним є інтегративний підхід, у якому поєднуються ціннісна орієнтація, компетентнісна спрямованість і діяльнісна перевірка готовності до професійної

взаємодії. Саме така модель дозволяє перетворити гендерну культуру на реальний компонент професійної компетентності, а не лише на декларацію нормативного рівня. Практична реалізація запропонованого підходу потребує оновлення змісту професійної підготовки, включення гендерної тематики до дисциплін фахового циклу, використання інтерактивних методів навчання, кейс-аналізу, рольових ігор, тренінгів та рефлексивних завдань. Така організація освітнього процесу сприятиме подоланню формалізму в гендерному навчанні та створить умови для стійкого формування відповідних компетентностей у курсантів і слухачів.

Ключові слова: *гендерна культура, професійна компетентність, офіцер-прикордонник, гендерна освіта, військова педагогіка, інтегративний підхід, прикордонна служба.*

Olena Ihnatova, Dr.Sc. (Pedagogy), Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua

GENDER CULTURE IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF BORDER GUARD OFFICERS: A CRITICAL ANALYSIS OF APPROACHES

Abstract. *The article presents a critical analysis of theoretical approaches to the formation of gender culture as a component of the professional competence of border guard officers. The leading concepts of gender education in military higher education institutions are examined, and contradictions between regulatory and legal frameworks and the actual practices of the educational process are identified. It is established that most existing approaches are characterized by fragmentation, insufficient operationalization of the concept of gender culture in relation to the specific context of border guard service, and the absence of clear criteria for its formation. The professional activity of a State Border Guard Service officer is characterized by a combination of the roles of commander, educator, and law enforcement officer, which necessitates a synthetic definition of gender culture. Based on the analysis of scholarly literature and regulatory documents, the expediency of an integrative approach is substantiated, combining axiological, competence-based, and activity-oriented dimensions of an officer's gender culture. The study proposes directions for improving the content and methodology of gender training within the system of professional education for future border guard officers. The study argues that research on the gender culture of border guard officers should move beyond purely declarative descriptions and be grounded in a clear operationalization of indicators, the combination of multiple data collection methods, and a contextual analysis of the educational environment. The integrative approach proves to be the most productive, as it combines value orientation, competence-based focus, and activity-based verification of readiness for professional interaction. Such a model enables gender culture to become a genuine component of professional competence rather than merely a normative declaration. The practical implementation of the proposed approach requires updating the content of professional training, integrating gender-related topics into discipline-specific curricula, and applying interactive teaching methods, including case analysis, role-playing, training sessions, and reflective tasks. This organization of the educational process will help overcome formalism in gender education and create conditions for the sustainable development of relevant competencies among cadets and trainees.*

Keywords: *gender culture, professional competence, border guard officer, gender education, military pedagogy, integrative approach, border service.*

Актуальність проблеми. Сучасні трансформації у сфері безпеки та оборони України зумовлюють необхідність переосмислення ціннісних засад підготовки офіцерських кадрів. Євроінтеграційний курс держави, імплементація

міжнародних стандартів НАТО щодо гендерної рівності у збройних силах та досвід участі жінок-військовослужбовців у бойових діях актуалізували проблему формування гендерної культури як невід'ємного компонента професіоналізму офіцера.

Державна прикордонна служба України (ДПСУ) є одним із силових відомств, де гендерне питання набуває особливої гостроти: частка жінок серед особового складу зростає, що потребує відповідної корекції системи підготовки командних кадрів. Водночас, за даними відкритих освітньо-професійних програм закладів системи ДПСУ, гендерна тематика представлена фрагментарно і не має системного характеру.

Попри наявність значного масиву наукових праць із гендерної педагогіки, у вітчизняній військово-педагогічній науці бракує комплексних досліджень, присвячених критичному осмисленню теоретичних підходів до формування гендерної культури офіцерів прикордонної служби, що визначає актуальність пропонованої статті та її наукову значущість.

Мета статті. Метою статті є здійснити критичний аналіз основних теоретичних підходів до формування гендерної культури у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та обґрунтувати перспективні напрями удосконалення відповідного педагогічного процесу.

Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань: 1) уточнити сутність і структуру поняття «гендерна культура офіцера-прикордонника»; 2) систематизувати підходи до формування гендерної культури у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці; 3) виявити суперечності та обмеження наявних підходів; 4) запропонувати інтегративну модель, яка враховує специфіку прикордонної служби.

Аналіз попередніх досліджень.

У сучасному науковому дискурсі проблема гендерних відносин характеризується багаторівневим простором теоретико-методологічних пошуків. Фундаментальний внесок у розробку класичних та новітніх гендерних концепцій у світовій науці здійснили Р. Столлер, Дж. Батлер описували теорію гендерної перформативності, К. Креншоу заклала основи теорії інтерсекціональності ідентичності. Гендерну культуру, ідентичності та соціальні ролі перебували у фокусі уваги Г. Дж. Воткінс, Дж. Лорбер. М. Мід (етнокультурні чинники маскулінності та фемінінності) та Р. Коннелла (ієрархія гендерних структур та концепція гегемонної маскулінності).

Окремі прикладні виміри цієї проблематики досліджували П. Макінтош, яка проаналізувала деструктивний вплив привілеїв на освітній простір, М. та Д. Садкери (феномен гендерних упереджень у навчанні), а також Д. Таннен (особливості міжгендерної комунікації та мовленнєвої взаємодії).

У вітчизняному науковому просторі вагомим напрацюванням щодо методології формування гендерної культури та інтеграції егалітарних підходів в освітнє середовище належать Т. Дороніній, Н. Приходькіній, І. Жеребкіній, О. Луценко,

М. Пірен, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, В. Смікал, М. Воровці, О. Васильченко та С. Котовій-Олійник.

Окремий масив наукових праць присвячено специфіці імплементації гендерного мейнстримінгу у військову сферу та систему професійної військової освіти. Зокрема, зарубіжний досвід реформування військових інституцій досліджували Б. Балон, О. Сассон-Леві, І. Фоліант, М. Ліндберг, В. Браун, К. Вотсон, В. Арнаутов та В. Лукічов. У свою чергу, вектори та механізми адаптації провідних міжнародних гендерних практик у систему військової освіти України висвітлено у працях О. Волобуєвої, А. В'яткіної, С. Ганаби та О. Гончаренко.

Для нашого дослідження методологічне значення мають також наукові пошуки І. Залітіса, І. Арбідане, Я. Павловіча, В. Покуле та К. Солера, які детально проаналізували специфіку та стандарти професійної підготовки фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу. Водночас теоретичні засади та практичні алгоритми впровадження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України ґрунтовно розроблено у працях О. Діденка та А. Балендра.

Попри наявність солідного наукового підґрунтя з питань забезпечення гендерної рівності в освітньому просторі України, проблема розробки, обґрунтування та практичного впровадження цілісних, інноваційних механізмів формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їхньої професійної підготовки залишається недостатньо вивченою

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі відсутній консенсус щодо визначення гендерної культури офіцера. Найбільш поширені три інтерпретаційні моделі:

1. Ціннісно-нормативна, яка трактує гендерну культуру як систему засвоєних норм і цінностей, що регулюють взаємодію статей у службовому середовищі (Говорун, Кікінежді, 2004).
2. Компетентнісна розглядає гендерну культуру як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють офіцеру ефективно керувати різностатевим колективом (Кравець, 2013).
3. Діяльнісна акцентує на поведінкових патернах і практиках гендерно-чутливого командування (Волобуєва, 2021).

Критичний аналіз засвідчує, що кожна з моделей має евристичний потенціал, проте жодна з них не є вичерпною щодо специфіки прикордонної служби. Особливість діяльності офіцера ДПСУ полягає у поєднанні функцій командира, педагога і правоохоронця, що зумовлює необхідність синтетичного визначення гендерної культури. Під гендерною культурою офіцера-прикордонника розуміємо інтегративну характеристику його особистості, що охоплює систему гендерних знань і егалітарних цінностей, компетентності гендерно-чутливого управління різностатевим службовим колективом та рефлексивно-поведінкові практики дотримання принципу гендерної рівності — з урахуванням специфіки охорони державного кордону, роботи з мігрантами та міжнародного співробітництва.

Для поглиблення вивчення гендерної культури як компонента професійної компетентності офіцера-прикордонника доцільно поєднувати теоретичний аналіз із емпіричним дослідженням, орієнтованим на виявлення рівня сформованості відповідних знань, установок, ціннісних орієнтацій і поведінкових проявів. Такий підхід дає змогу не лише описати наявні концепції, а й перевірити, як вони співвідносяться з реальними освітніми практиками у військово-професійній підготовці. Інструментальне забезпечення дослідження має відповідати специфіці прикордонної служби, де гендерна культура проявляється у взаємодії з колегами, підлеглими, цивільним населенням і представниками інших структур.

Аналіз педагогічної літератури та нормативних документів дає підстави виокремити чотири основні підходи до формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Інформаційно-просвітницький підхід передбачає включення до навчальних програм окремих тем або модулів із гендерної тематики. Перевага полягає у відносній простоті реалізації; обмеження у декларативності, відсутністю зв'язку із практикою службової діяльності та ризик зведення гендерної освіти до формального виконання нормативних вимог (Balendr, 2018).

Інтеграційний підхід передбачає наскрізне впровадження гендерного компонента в усі навчальні дисципліни («гендерна мейнстримізація» освіти), а також відповідає рекомендаціям Стамбульської конвенції та директивам НАТО, проте вимагає значної методичної підготовки науково-педагогічного складу, яка у більшості вітчизняних закладів залишається недостатньою (Hardt, 2020).

Виховно-середовищний підхід акцентує на створенні інституційного середовища, сприятливого для гендерної рівності: корпоративна культура підрозділу, статутні норми поведінки, реагування на випадки дискримінації. Перевагою є вплив на реальні практики; обмеження характеризуються тривалістю формування середовища та залежністю від позиції командирів різних рівнів.

Особистісно орієнтований підхід зосереджується на індивідуальному розвитку гендерної ідентичності та рефлексивності майбутнього офіцера. Найбільш відповідає сучасним психолого-педагогічним концепціям, однак складно реалізовується в умовах колективного характеру військової підготовки.

Системний аналіз дозволяє виявити низку суттєвих суперечностей, що знижують ефективність наявних підходів.

По-перше, суперечність між нормативним та реальним виміром. Нормативно-правова база (Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», накази ДПСУ) декларує гендерну рівність як обов'язковий принцип службової діяльності, однак у навчальних програмах закладів прикордонної служби гендерна тематика представлена фрагментарно. Навчальний час, відведений на гендерну підготовку, є недостатнім для формування стійких компетентностей (Newby, 2021).

По-друге, суперечність між універсальністю підходів і специфікою прикордонної служби. Більшість педагогічних розробок запозичуються із загальновійськової або цивільної сфери без адаптації до умов ДПСУ. Специфіка прикордонної діяльності — охорона державного кордону, робота із мігрантами та біженцями, міжнародне співробітництво — вимагає особливих форм гендерної компетентності, які практично не відображені у змісті підготовки.

По-третє, суперечність між декларованими цілями і критеріями вимірювання результатів. У переважній більшості досліджених програм відсутні операціональні критерії та показники сформованості гендерної культури офіцера. Це унеможливує об'єктивне оцінювання ефективності педагогічного впливу та коригування освітнього процесу.

По-четверте, суперечність між знанням і поведінковим компонентами підготовки. Навіть там, де гендерна тематика представлена достатньо, акцент робиться на теоретичних знаннях, тоді як формування практичних умінь гендерно-чутливого командування залишається поза увагою. Тренінги, рольові ігри, аналіз реальних ситуацій застосовуються епізодично (Дороніна, 2011; Грушко, 2024).

З огляду на виявлені суперечності, вважаємо перспективним інтегративний підхід, який синтезує переваги всіх розглянутих моделей. Його концептуальна основа — розуміння гендерної культури як трирівневої структури: когнітивний рівень (гендерні знання та критичне мислення), афективно-ціннісний рівень (гендерна чутливість, емпатія, неупередженість) і поведінковий рівень (практика гендерно-рівного командування) (Ігнатова, 2024; Kikinezhdі, 2019).

Реалізація інтегративного підходу передбачає: наскрізну гендерну мейнстримізацію навчальних дисциплін; включення спеціалізованих практикумів із гендерно-чутливого управління; моніторинг інституційного середовища закладу вищої освіти; супервізію та рефлексію гендерних практик у ході практики і стажування; підготовку науково-педагогічного складу до реалізації гендерного компонента (Грушко, 2024).

Важливою умовою є розробка критеріально-діагностичного інструментарію, що дозволяє відстежувати динаміку формування гендерної культури на кожному рівні підготовки. Пропонуємо виокремлювати три критерії: когнітивний (повнота та системність гендерних знань), мотиваційно-ціннісний (ставлення до гендерної рівності як службової норми) та праксеологічний (здатність застосовувати гендерно-чутливі стратегії командування) (Кусяк, 2022).

Висновки. Проведений критичний аналіз засвідчив, що формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є актуальною педагогічною проблемою, яка потребує системного наукового осмислення. Наявні підходи (інформаційно-просвітницький, інтеграційний, виховно-середовищний та особистісно орієнтований) мають суттєві обмеження, а саме:

фрагментарність, відсутність адаптації до специфіки прикордонної служби, недостатня операціоналізованість цілей і критеріїв.

Перспективним є інтегративний підхід, що охоплює когнітивний, ціннісний і поведінковий виміри гендерної культури офіцера та передбачає наскрізне гендерне виховання у поєднанні з практико-орієнтованими методами (Балон, 2016). Критеріями ефективності слугують когнітивний, мотиваційно-ціннісний та праксеологічний показники.

Подальшого дослідження потребує розробка конкретних педагогічних технологій реалізації інтегративного підходу, верифікація запропонованої критеріальної бази та її апробація у навчальному процесі закладів вищої освіти системи ДПСУ. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів при удосконаленні навчальних програм та методичного забезпечення підготовки офіцерів-прикордонників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Balendr, A. (2018). Common Core Curriculum for Border Guards Basic Training in the European Union Countries. *Pedagogical Discourse*, (25), 17-21. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.25.02>
2. Балон Б., Бйорссон А. та ін. (2016). Гендерне навчання військовослужбовців. Посібник. Женева: Консорціум ПЗМ. 232 с. https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/DCAF_Military_Handbook_Ukrainian_0.pdf
3. Волобуєва О., В'яткіна А., Ганаба С. та ін. (2021). Методичні рекомендації з інтеграції гендерних підходів у систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України. Київ: ФОП Клименко Ю. Я., 292 с.
4. Говорун Т. В., Кікінезді О. М. (2004). Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академія, 308 с.
5. Грушко, І., Майко, Т., & Стрелков, В. (2024). УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ НАТО ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПЕРСПЕКТИВ У СЕКТОРІ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ. *Літопис Волині*, (31), 116-120. <https://doi.org/10.32782/2305-9389/2024.31.18>
6. Hardt, H., & von Hlatky, S. (2020). NATO's About-Face: Adaptation to Gender Mainstreaming in an Alliance Setting. *Journal of Global Security Studies*, 5(1), 136–159. <https://doi.org/10.1093/jogss/ogz048>
7. Дороніна Т.О. (2011). Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: монографія. НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. Кривий Ріг: Видавничий дім. 331 с.
8. Ігнатова О. М. (2024). Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Журнал крос-культурної освіти*. № 3. С. 7-14. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>
9. Kikinezhdi, O., Kiz, O., & Shulha, I. (2019). GENDER-SENSITIVE UNIVERSITY AS A SUBJECT OF SOCIAL INTERACTION IN THE TERRITORIAL COMMUNITY. *Social Work and Education*, 6(2), 144–153. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.2.3>
10. Кравець В.. (2013). Гендерні дослідження: прикладні аспекти : монографія. Тернопіль: Навчальна книга . Богдан. 448 с.
11. Кусяк, Л. (2022). Формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема. Педагогічний дискурс. 87-92. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.12>
12. Newby, V., & Sebag, C. (2021). Gender sidestreaming? Analysing gender mainstreaming in national militaries and international peacekeeping. *European Journal of International Security*, 6(2), 148–170. <https://doi.org/10.1017/eis.2020.20>

Статтю надіслано до редколегії 15.01.2026 р.

Статтю рекомендовано до друку 16.03.2026 р.

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 7 Том 1. (2026)

Підписано до друку 27 березня 2026 р.

Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 4

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.