

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025>

В І С Н И К

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2025

Випуск 43

Київ
Видавничий центр КНЛУ
2025

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025>

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

**Visnik
Kiivs'koho nacional'noho
lingvističnogo univèrsitetu**

**Series
Pedagogy and Psychology
Seriâ
Psihologiâ ta pedagogika**

2025

Volume 43

**Kyiv
KNLU Publishing Center
2025**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8224 від 17.12.2003 р.

*Збірник наукових праць “Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія” включено до категорії Б
Переліку наукових фахових видань України у галузі “Педагогічні науки”
(постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3,
додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328;
додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358).*

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
від 24 листопада 2025 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Тронь Т. В.
Видавничий центр КНЛУ, 2025. Вип. 43. с. 166.

Visnik Kiivs'koho nacional'noho lingvističnogo universitetu. Seriâ “Psihologiâ ta pedagogika”.

Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також з актуальних проблем педагогіки середньої і вищої школи.

Редколегія збірника

Головний редактор:

Тронь Т. В. – кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-8461>

Члени редколегії:

Бондаренко О. Ф. – доктор психологічних наук, професор
дійсний член НАПН України, Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-1787>

Задорожна І. П. – доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Лабінська Б. І. – доктор педагогічних наук, професор
Німецьке об'єднання з онлайн-інновацій, коуч, Майнц, Федеративна Республіка Німеччина
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

Матвієнко О. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-7594>

Мойсеєнко І. П. – кандидат філологічних наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5284-9376>

Морська Л. І. – доктор педагогічних наук, професор
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Ніколаєва С. Ю. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2522-2059>

Цибаль-Міхальська А. – доктор габілітований, професор,
Університет імені Адама Міцкевича, Познань, Республіка Польща
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7470-1473>

Шемпрух Й. – доктор габілітований, професор,
Університет Жешува, Республіка Польща
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3739-3288>

Відповідальні редактори:

Заскалета В. П. – кандидат філологічних наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

Рибакова К. А. – кандидат філологічних наук,
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8136-8236>

Технічний редактор:

Григоренко О. Г. – фахівець I категорії з комп'ютерної обробки текстів редакційно-видавничого відділу КНЛУ, Україна

Адреса редколегії

*Україна, 03150 Київ–150,
вул. Велика Васильківська, 73
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: knlupedvisnyk@ukr.net
Тел.: +380 (067) 449-29-18*

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

Collection of scientific papers inscribed to the category B of the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences" (decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000 , №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8; of 15.03.2019 № 358).

Edition is indexed

by Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>
Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 24.11.2025

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Tron T. V. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2025, Vol. 43, p. 163.

Visnik Kiïvs'koho nacional'noho lingvističnoho universitetu. Seriâ "Psihologiâ ta pedagogika".

Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education and of the actual problems of pedagogy of secondary and high school.

Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Tron Tetiana V. – Editor-in-Chief, PhD (Pedagogy), Associate Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-8461>

Editorial Board

Bondarenko Alexander F. – DrSc (Psychology), Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-1787>

Zadorozhna Iryna P. – DrSc (Pedagogy), Professor
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Labinska Bohdana I. – DrSc (Pedagogy), Professor,
Job Coach, BIN gGmbH, Hamburg, Germany
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

Matviienko Olha V. – DrSc (Pedagogy), Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-7594>

Moyseyenko Iryna P. – PhD (Philology), Associate Professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5284-9376>

Morska Liliya I. – DrSc (Pedagogy), Professor
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Nikolaeva Sofia Yu. – DrSc (Pedagogy), Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2522-2059>

Cybal-Michalska Agnieszka – Full Professor
Adam Mickiewicz University of Poznań, Poland

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7470-1473>

Szempruch Jolanta – Full Professor, University of Rzeszów Poland

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3739-3288>

Executive Editors

Zaskaleta Valentyna V. – PhD (Philology), Associate Professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

Rybakova Kateryna A. – PhD (Philology),
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8136-8236>

Technical Editor

Hryhorenko Olena H. – Specialist (category I) in computer word processing of the editorial and publishing department of KNLU

Editorial board address

Kyiv National Linguistic University

Kyiv, 73 Velyka Vasylkivska St.

03150, Ukraine

E-mail: knlupedvisnyk@ukr.net

Тел.: +380 (067) 449-29-18

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

<i>Виноградова В. Є., Зайцева І. Ю., Круглов К. О.</i>	Свідомість та специфіка ментальності як психосоціальне явище	9
--	---	---

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Пиж Н. М., Чернюшок Л. Ю.</i>	Штучний інтелект змінює все: штучний розум у вищій освіті	18
<i>Писанко М. Л., Хамбір В. Ю.</i>	Застосування ШІ-технологій для розвитку діалогічного мовлення англійською мовою в учнів старших класів	28
<i>Слаба О. В., Падалко Я. В.</i>	Особливості використання інструментів менеджменту в навчанні вчителів іноземної мови	45

ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

<i>Устименко О. М., Чубук А. О.</i>	Оптимізація переліку ключових компетентностей XXI століття для навчання іноземної мови учнів базової школи	54
<i>Зєня Л. Я.</i>	Професійна готовність учителя до профільного навчання іноземних мов старшокласників: методичний аспект проблеми	76

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

<i>Мовчан Л. Г., Коломієць О. М.</i>	Розвиток соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів (English)	86
<i>Колесник В. В.</i>	Компоненти моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі	94
<i>Баган М. П.</i>	Формування культури терміновживання у здобувачів вищої освіти	104

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА

<i>Борецька Г. Е.</i>	Вибіркова навчальна дисципліна “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови”: тематичний план та досвід упровадження	115
<i>Мінчак Г. Б.</i>	Навчальна дисципліна “Культура мовлення українського перекладача”: концепція, структура та змістове наповнення робочої програми	127
<i>Никитченко К. П., Іваненко К. В.</i>	Робоча програма навчальної дисципліни “Теорія і практика перекладу текстів офіційно-ділового дискурсу (англійська мова)”	136
<i>Заскалета В. П.</i>	Вибіркова навчальна дисципліна “Українські ономастичні студії”: тематичний план та досвід реалізації	144

ІНФОРМАЦІЯ

Вимоги до публікацій	161
--------------------------------	-----

CONTENTS

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- Vynohradova V. E.,
Zaitseva I. Yu.,
Kruhlov K. O.* Consciousness and specificity of mentality
as a psychological phenomenon (Українською) 9

MODERN TECHNOLOGIES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

- Pyzh N. M.,
Cherniushok L. Y.* AI changes everything: artificial intelligence
in higher education (Українською) 18
- Pysanko M. L.,
Khambir V. Yu.* Applying AI technologies to develop English dialogic
speaking skills in high school students (Українською) 28
- Slaba O. V.,
Padalko Ya. V.* The use of management tools in training foreign
language teachers (Українською) 45

PROBLEMS OF THE SECONDARY EDUCATION REFORM IN UKRAINE

- Ustymenko O. M.,
Chubuk A. O.* Optimising the list of 21st century key competences
for foreign language teaching in basic secondary school
(Українською) 54
- Zienia L. Ya.* Professional readiness of teachers for specialized foreign
language education of upper secondary students:
a methodological perspective (Українською) 76

VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

- Movchan L. H.,
Kolomiets O. M.* Developing social and cultural competence
of future translators 86
- Kolesnyk V. V.* Components of the model of the pedagogical system
for training future agricultural specialists (Українською) 94
- Bahan M. P.* Developing a culture of terminology use
in higher education students (Українською) 104

TEACHING AND METHODOLOGICAL TREASURE BOX

- Boretska H. E.* The elective academic discipline “Developing critical thinking
in foreign language lessons”: thematic framework
and implementation experience (Українською) 115
- Minchak H. B.* The academic discipline “Speech culture of a Ukrainian translator”:
concept, structure and syllabus content (Українською) 127
- Nykytchenko K. P.,
Ivanenko K. V.* Syllabus for the course “Theory and Practice of Written
Translation of Official and Business Discourse
(the English Language)” (Українською) 136
- Zaskaleta V. P.* The elective academic discipline “Ukrainian onomastics studies”:
thematic framework and implementation experience
(Українською) 144

INFORMATION

- Requirements for Publication 161

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.922.316.64:17.024

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358650>

Виноградова В. Є.

vikavin@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-0975>

Приватний вищий навчальний заклад “Інститут психології і підприємництва”

Зайцева І. Ю.

zaitsevairaida@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6075-2592>

Приватний вищий навчальний заклад “Інститут психології і підприємництва”

Круглов К. О.

kruglov@universum.com.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4919-3275>

Приватний вищий навчальний заклад “Інститут психології і підприємництва”

Дата надходження 10.10.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

СВІДОМІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА МЕНТАЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ

Анотація. Феномен ментальності є однією із форм суспільної свідомості і характеризується надсвідомим характером. Це глибинна структура, що визначає способи сприйняття світу, ціннісні орієнтації та поведінкові стереотипи. На основі узагальнення й уточнення психологічної суті та особливостей ментальності окреслено психоенергетичний ресурс для ефективного розвитку особистості. Методологічну основу дослідження становлять положення системного підходу, орієнтованого на виявлення внутрішньої єдності та форм його міждисциплінарних зв'язків. Ментальність вважається багатокомпонентним психосоціальним явищем, що інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти людської діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок у сфері вивчення ментальності та закономірностей її функціонування в складних умовах сучасних перетворень українського соціуму є однією з ключових науково-методологічних проблем.

Ключові слова: ментальність, суспільна свідомість, багатовимірний феномен, емоційно-психологічний код, ментально-психічна підструктура.

CONSCIOUSNESS AND SPECIFICITY OF MENTALITY AS A PSYCHOSOCIAL PHENOMENON

Vynohradova V. E.

vikavin@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-0975>

Private higher education institution “Institute of Psychology and Entrepreneurship”

Zaitseva I. Yu.

zaitsevairaida@gmail.com,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6075-2592>

Private higher education institution “Institute of Psychology and Entrepreneurship”

Kruhlov K. O.

kruglov@universum.com.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4919-3275>

Private higher education institution "Institute of Psychology and Entrepreneurship"

Abstract. Introduction. One of the forms of social consciousness, along with science, art, mythology and religion, is the phenomenon of mentality, characterized by a superconscious nature. This is a deep structure that determines the ways of perceiving the world, value orientations and behavioral stereotypes.

Purpose. Based on the generalization and clarification of the psychological essence and features of mentality as a scientific phenomenon, to outline a psychoenergetic resource for the effective development of the individual. **Methods.** The methodological basis of the study is the provisions of a systemic approach, within which mentality is considered as a holistic, internally structured scientific phenomenon, focused on identifying internal unity and forms of its interdisciplinary connections. **Results.** Mentality should be considered as a multicomponent psychosocial phenomenon that integrates cognitive, emotional and behavioral aspects of human activity. This characteristic reflects the specifics of world perception, value system and ways of human interaction with the environment. In modern research, there is a tendency to expand the typology of mental formations, as well as to develop new criteria and methodological approaches to their study. **Conclusion.** In the context of globalization processes and cultural integration, the problem of preserving historical, national and linguistic and cultural traditions as fundamental factors of identity for the integrity of the mental characteristics of society becomes of particular importance. The prospects for further scientific explorations in the field of studying mentality and the patterns of its functioning in the complex conditions of modern transformations of Ukrainian society remain one of the key scientific and methodological problems.

Keywords: mentality, social consciousness, multidimensional phenomenon, emotional-psychological code, mental-psychic substructure.

Постановка проблеми. У сфері свідомості можна виявити низку явищ, що в межах певного суспільного середовища набувають відмінних характеристик, які зумовлюють їх якісну відмінність від інших психічних феноменів. Саме ці явища фіксують своєрідність процесів пізнання, емоційно-ціннісного сприйняття та світоглядного самовизначення індивідів і спільнот, відображаючи історично сформовані культурні традиції, соціальні практики та символічні коди. Вони можуть розглядатися як маркери особливостей конкретного суспільства, що забезпечують його ідентифікацію у ширшому цивілізаційному контексті.

Однією із форм суспільної свідомості, що існує поряд із наукою, мистецтвом, міфологією та релігією, є феномен *ментальності*. Водночас, на відміну від перелічених форм, що мають здатність матеріалізуватися в конкретних продуктах людської діяльності – наукових працях, художніх творах, міфологічних наративах чи релігійних практиках, – ментальність характеризується радше надсвідомим, латентним характером. Вона не виявляє себе безпосередньо в матеріальних артефактах, а існує як певна глибинна структура, що визначає способи сприйняття світу, ціннісні орієнтації та поведінкові стереотипи.

Менталітет, або ментальність, виступає продуктом конкретної культури, оскільки формується в межах історично зумовленого соціокультурного середовища. Водночас вона не лише відображає особливості цієї культури, а й персоніфікує її, стаючи своєрідним носієм колективної ідентичності (Балтаджи, 2012; Шкуренко, 2013; Греско, 2017). Через ментальність відбувається збереження й трансляція культурних традицій, норм поведінки, символічних кодів і світоглядних установок, що передаються від покоління до покоління, забезпечуючи спадкоємність та безперервність культурного розвитку. У цьому сенсі ментальність можна розглядати як своєрідний механізм культурної пам'яті, що не лише закріплює досягнуті форми духовного досвіду, але й визначає потенційні напрями подальшої еволюції суспільства (Шнайдер, 2009).

Суттєвими труднощами, що постають перед дослідником феномену ментальності, є відсутність концептуальної уніфікованості в його трактуванні. Це стосується не лише міждисциплінарного рівня, зокрема психологічного, і навіть філософського, адже поки що немає консенсусу щодо змістового наповнення цього поняття, його меж застосування та способів співвіднесення з різними рівнями буття. Проблема ускладнюється тим, що сучасна наукова думка досі не виробила єдиної загальноузгодженої позиції у виокремленні форм чи рівнів ментальності. Наприклад, дискусійним лишається питання, яким чином співвідносяться такі її модифікації, як індивідуальна, національна, транснаціональна (наприклад, західноєвропейська чи радянська), а також ментальність певної історичної доби (Лозова, 2011; Шнайдер, 2009; Полежаєв, 2015).

У науковій літературі поняття “ментальність” часто набуває надмірно широкого тлумачення. Нерідко воно використовується в доволі вільний спосіб, охоплюючи практично всі структури й характеристики психіки та свідомості – як на рівні окремої особистості, так і на рівні колективних утворень. Подібна широта підходів, з одного боку, свідчить про поліфонічність досліджуваного феномена, але з іншого – створює небезпеку методологічної розмитості та утруднює чітке визначення меж його аналітичного застосування.

Ще одним проблемним і водночас принципово важливим питанням у дослідженні ментальності є конкретизація особистості в прояві цього феномену. З позицій психології, безпосереднім носієм колективного несвідомого, національного духу чи будь-якого історично зумовленого типу мислення, безперечно, є індивідуум. Проте зведення ментальності лише до індивідуального рівня позбавляє це поняття його смислової глибини, оскільки воно передусім репрезентує характеристики певної спільноти, культурної традиції чи соціуму загалом. У цьому контексті ментальність слід розглядати як колективно зумовлену якість, що хоча й реалізується через окрему особистість, проте набуває свого повного значення тільки в просторі міжіндивідуальних відносин, соціокультурних практик та історичної пам’яті.

Зазначимо, що дискусійність у трактуванні ментальності виявляється багаторівневою: вона охоплює і проблеми дефініції поняття, і питання класифікації його рівнів та форм, і складність виявлення прояву цього феномену, що робить ментальність явищем надзвичайно складним для аналізу, проте водночас і продуктивним полем для подальших міждисциплінарних досліджень, що поєднують передусім психологічний, але також і філософський, культурологічний тощо виміри.

У сучасному науковому дискурсі поняття “ментальність”, як правило, трактують досить широко й багатозначно. Дослідники часто подають характеристики, що охоплюють практично всі структурні елементи та особливості психіки й свідомості, розглядаючи їх як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. Така широта інтерпретацій свідчить про заплутаність і багатовимірність феномену, проте водночас розмиває і перевантажує його чітке визначення та створює труднощі в його залученні в науковий обіг як сталої аналітичної категорії (Варій, 2008; Данилюк, 2003; Ментальність; Полежаєв, 2015; Філіпова, 2006; Шкуренко, 2013; Шнайдер, 2009).

Тож ментальність доцільно розглядати як складний і багатовимірний феномен, що має не просто суперечливий, а протилежний і двозначний характер. З одного боку, вона виявляється та реалізується на рівні індивідуальної свідомості, оскільки саме окрема особистість є безпосереднім носієм певних ментальних структур, засвоєних у процесі соціалізації. З іншого боку, ментальність набуває свого повного і завершеного змісту лише в просторі колективного буття, у межах соціальних і культурних спільнот, де відбувається кристалізація спільних світоглядних орієнтирів, ціннісних установок і моделей поведінки.

Ця діалектична взаємодія індивідуального та спільнотного виміру формує специфіку ментальності як дослідницького об'єкта, що зумовлює водночас її складність і багатогранність. Власне, у такій амбівалентності й полягає наукова значущість ментальності: вона відкриває перспективи для інтеграції філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних тощо підходів, створюючи підґрунтя для міждисциплінарних досліджень. Саме тому ментальність можна розглядати не лише як складний конструкт суспільної свідомості, а й як методологічно продуктивну категорію, здатну забезпечити більш глибоке розуміння процесів духовного та культурного розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі, зокрема у філософській, соціологічній, історичній тощо літературі, поняття “ментальність” трактують багатозначно, що зумовлює існування широкого спектра його інтерпретацій. У деяких дослідженнях ментальність визначають як своєрідну “душу” або психологію спільноти, як прояви національного характеру чи вдачі, що поєднуються зі специфікою світосприйняття загалом, тобто з особливою картиною світу, притаманною певному суспільству чи культурі (Варій, 2008; Данилюк, 2003; Ментальність). В інших концептуальних підходах змістове поле терміна обмежується більш конкретними аспектами, як-от: склад думок, умонастрій, домінуючі розумові здібності або інтелектуальні практики певної соціальної чи етнічної спільноти (Гресько, 2017; Данилюк, 2003; Шнайдер, 2009). Відомі також інтерпретації, що наголошують на особливостях особистісного світосприйняття та психологічного складу, характерних для представників певної етнокультурної групи чи для окремої історичної епохи (Meneghetti, 2019).

Досягнення поставленої в дослідженні мети можливе на основі ґрунтовного узагальнення та систематизації наукових підходів до розуміння сутності ментальності як полінаукового явища. Такий підхід дає змогу не лише окреслити межі застосування цього поняття, а й простежити різні способи його інтерпретації в межах філософії, соціології, психології, історії та культурології.

Методологічну основу дослідження становлять положення системного підходу, що забезпечує можливість розглядати ментальність як цілісний, внутрішньо структурований науковий феномен, проаналізований у загальному контексті міждисциплінарних студій. Важливим методологічним орієнтиром виступає прагнення науковців до зіставлення різних аспектів розуміння ментальності, до інтеграції її теоретичних визначень та практичних проявів. Цей синтез дозволяє глибше осягнути механізми формування та функціонування ментальності, а також виявити її роль у процесах становлення гармонійно розвиненої сучасної особистості. Системний підхід у цьому контексті зорієнтований не стільки на механічне поєднання результатів досліджень, здійснених у різних наукових галузях, скільки на виявлення внутрішньої єдності цього феномена, на виявлення форм його міждисциплінарних зв'язків.

Це відкриває можливості для осмислення онтологічно різних якостей ментальності як багатовимірної категорії, що водночас інтегрує індивідуальний і колективний досвід, культурні традиції та соціальні практики, а отже, сприяє глибшому розумінню духовного й культурного розвитку суспільства (Meneghetti, 2019). Психологічні особливості сутності менталітету, зокрема й різні механізми й компоненти, в яких виявляються соціально-культурні автоматизми ментальності, аспекти, розглянуто в працях таких дослідників, як-от: Балтаджи П. М., Гресько В. В., Данилюк І. В., Лозова О. М., Полежаєв Д. В., Філіпова Т. В., Шкуренко К. О., Шнайдер О. та ін.

Тож різноманітність визначень і підходів засвідчує як методологічну складність самого феномена ментальності, так і його виняткову евристичну значущість для

міждисциплінарних досліджень, оскільки він дозволяє інтегрувати соціально-психологічний, культурологічний та історичний виміри в єдине аналітичне поле.

Мета статті – на основі узагальнення й уточнення психологічної суті та особливостей менталітету й ментальності як наукового феномена окреслити своєрідний психоенергетичний ресурс для розуміння ефективного розвитку особистості в сучасному аспекті.

Основні результати дослідження. Досягнення поставленої в дослідженні мети можливе на основі ґрунтовного узагальнення та систематизації наукових підходів до розуміння сутності ментальності як полінаукового явища. Такий підхід дає змогу не лише окреслити межі застосування цього поняття, а й простежити різні способи його інтерпретації в межах філософії, соціології, психології, історії та культурології.

Методологічну основу дослідження становлять положення системного підходу, що забезпечує можливість розглядати ментальність як цілісний, внутрішньо структурований науковий феномен, проаналізований у загальному контексті міждисциплінарних студій. Важливим методологічним орієнтиром є прагнення науковців до зіставлення різних аспектів розуміння ментальності, до інтеграції її теоретичних визначень та практичних проявів. Такий синтез дозволяє глибше осягнути механізми формування та функціонування ментальності, а також виявити її роль у процесах становлення гармонійно розвиненої сучасної особистості.

Системний підхід у цьому контексті зорієнтований не стільки на механічне поєднання результатів досліджень, здійснених у різних наукових галузях, скільки на виявлення внутрішньої єдності цього феномену, на простеження способів і форм його міждисциплінарних зв'язків. Це відкриває можливості для осмислення онтологічно різних якостей ментальності як багатовимірної категорії, що водночас інтегрує індивідуальний і колективний досвід, культурні традиції та соціальні практики, а отже, сприяє глибшому розумінню духовного й культурного розвитку суспільства. Тож ментальність особистості визначає внутрішні глибинно-психічні соціально-культурні настанови, що формує сприйняття та поведінку особи.

Менталітет, або ментальність, – це концепт, що описує систему вірувань, цінностей, традицій і поведінки й характеризує культуру або націю. Термін виник у соціальній науці й уведений німецьким соціологом Вільгельмом Ділтейєм в кінці XIX століття, який використовував його для опису національних характеристик та особливостей мислення, що відрізняють одну націю від іншої. Утім, згодом термін “менталітет”, або “ментальність”, був розширений і на інші соціальні групи, як-от: релігійні, культурні, професійні та інші.

Менталітет – це стійка протягом “тривалого часу” (Ф. Бродель) система внутрішніх глибинно-психічних соціокультурних установок суспільства, що формується і змінюється як під зовнішнім впливом, так і шляхом внутрішньо зумовленого саморозвитку й функціонує на рівні позасвідомого (Полежаєв, 2015, 74).

Ментальність поряд із наукою, мистецтвом, міфологією та релігією є однією з форм суспільної свідомості, що ніяк не закріплена в матеріалізованих продуктах, а має надсвідомий характер. Ментальність може бути досить стійкою, але також здатна змінюватися в результаті досвіду, навчання та зусиль людини. Вона впливає на всі аспекти життя, зокрема підходи до роботи, міжособистісні стосунки, спосіб досягнення цілей та подолання перешкод.

Ментально-психічний складник у структурі людської психіки можна розглядати як своєрідний психоенергетичний ресурс, сформований у процесі тривалого історичного розвитку певного етносу – від моменту його зародження й до сучасності. Такий ресурс не зникає, а передається наступним поколінням на рівні колективного

й індивідуального несвідомого, забезпечуючи спадкоємність культурних смислів і цінностей у свідомості кожної окремої особистості.

Ментально-психічна підструктура індивіда акумулює в собі багатий спектр елементів духовно-психічного досвіду людства й конкретного етносу: систему понять та уявлень, соціально-культурні настанови, значеннєві орієнтири, смисли та цінності, стереотипи й моделі поведінки, релігійні вірування, емоційні стани та почуття, зразки культурної творчості й усталені форми взаємодії. Усі ці компоненти, сформовані впродовж еволюції людських спільнот, зберігаються переважно на несвідомому рівні психіки, однак чинять істотний опосередкований вплив на світовідчуття, світосприйняття та світорозуміння індивіда. У результаті вони визначають як особливості його поведінки й діяльності, так і ціннісно-смыслові орієнтації в суспільстві (Балтаджи, 2012; Гресько, 2017, 146).

Феномен ментальності має багатокомпонентну структуру та охоплює кілька ключових вимірів.

По-перше, він передбачає наявність у представників певного суспільства спільного інтелектуального інструментарію та психологічного оснащення, що забезпечує специфічний спосіб осмислення світу й власного місця в ньому.

По-друге, ментальність виявляється у своєрідному соціально-психологічному стані етносу, нації чи спільноти, у якому закарбовано результати тривалого впливу етнічних традицій, природно-географічних умов і соціально-економічних чинників. Цей вплив фіксується не стільки на рівні пам'яті, скільки у сфері підсвідомого.

По-третє, вона віддзеркалює характер ставлення людини до внутрішнього та зовнішнього світу, що зумовлено особливостями психічних процесів сприйняття та інтерпретації.

По-четверте, ментальність виражається у "людському вимірі історичних макромас", тобто в активності, об'єктивованій у культурних надбаннях та пам'ятках.

Сутність ментальності та механізми її формування

Ментальність є складним соціокультурним конструктом, що інтегрує систему цінностей, світоглядних орієнтацій, традицій та специфічних способів сприйняття світу. Вона функціонує як емоційно-психологічний код, що визначає характерні реакції на зовнішні стимули. Формування ментальності відбувається в процесі соціалізації особистості та зумовлюється впливом сім'ї, освіти, культурного середовища, релігії та інших соціальних інститутів. Водночас вона не є статичною: трансформується під впливом соціальних, економічних і політичних змін (Філіпова, 2006).

Культурний аспект ментальності

Одним із провідних вимірів ментальності є культура. Усвідомлення культурних відмінностей і ментальних настанов знижує ризики міжкультурних конфліктів та сприяє ефективній комунікації.

Так, у колективістських культурах (характерних для значної частини країн Азії) перевага надається груповим інтересам, а індивід мислиться передусім у контексті спільноти. Натомість для індивідуалістичних культур (Європа, Північна Америка) типовим є пріоритет особистих досягнень і самореалізації. Подібні відмінності зумовлюють різне ставлення до успіху, до розв'язання конфліктів, а також впливають на психологічний стан та рівень самооцінки особистості.

Динамічність ментальності та фактори її змін є визначальними в розумінні культурних особливостей і психічного складу людини, можуть змінюватися залежно від досвіду та середовища, у якому людина перебуває, тож важливо зазначити, що ментальність не є статичною. Динаміка і її відносна доцільність або повна протилежність ідентифікуються за наслідками, які реалізують або заперечують мету

(Meneghetti, 2019, 39). Це змінна категорія, що піддається модифікації внаслідок міжкультурної взаємодії. Прикладом є люди, які тривалий час перебувають у чужому культурному середовищі та поступово адаптуються до нових цінностей і традицій. Водночас слід зазначити, що спадкові культурні патерни часто виявляють значну стійкість і можуть утруднювати процеси адаптації.

Вплив *релігії, географії та гендерних уявлень* є ще не менш важливими особливостями ментальності. Суттєвий вплив на формування ментальності здійснює релігія, яка задає морально-етичні орієнтири, визначає сенс життя та оцінку моральних дій. Віряни, атеїсти й агностики, як правило, демонструють відмінні моделі світосприйняття й соціальної взаємодії.

Також національний менталітет детермінується географічним середовищем. Наприклад, мешканці гірських регіонів зазвичай характеризуються підвищеною витривалістю та дисциплінованістю, тоді як жителі приморських територій виявляють гнучкість та відкритість до змін (Варій, 2008).

Крім того, у різних культурах існують відмінні уявлення про гендерні ролі, що визначає моделі поведінки чоловіків і жінок та впливає на характер соціальних відносин і ставлення до влади (Лозова, 2011; Філіпова, 2006).

Важливим складником ментальності є сприйняття часу, тобто розуміння часових перспектив. Культури з короткостроковою перспективою схильні зосереджуватися на миттєвих потребах, тоді як у культурах із довгостроковим мисленням акцент робиться на плануванні та майбутніх наслідках. Це зумовлює різний рівень самоконтролю, терпіння й орієнтації на досягнення стратегічних цілей.

Не менш значущим є ставлення до *влади та ієрархії*. В одних культурах поширена тенденція до рівномірного розподілу влади й критичного ставлення до авторитетів, тоді як в інших домінує повага до ієрархічних структур і підпорядкування керівним фігурам.

Аналіз ментальності має важливе *практичне, суто прикладне значення* в психології, культурології, бізнесі, політиці та міжкультурній комунікації. Усвідомлення різних ментальних настанов дозволяє підвищити ефективність професійної взаємодії, зменшити культурні непорозуміння й сприяти гармонізації суспільних відносин. Для викладачів знання про ментальні особливості студентів із різних культур є підґрунтям для оптимізації освітнього процесу; для менеджерів міжнародного бізнесу – інструментом для розуміння потреб і цінностей партнерів.

Отже, ментальність – це складний і динамічний феномен, що формується під впливом історичних, культурних, релігійних, географічних і соціально-економічних чинників. Її вивчення відкриває можливість глибшого розуміння поведінки людини, сприяє розвитку толерантності, культурного діалогу та підвищує ефективність міжособистісної та міжкультурної комунікації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ментальність доцільно розглядати як багатокomпонентне психосоціальне явище, що інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти людської діяльності. Її формування відбувається у визначеному соціальному та культурному середовищі, що істотно впливає на конструювання індивідуального й колективного досвіду. Тож ментальність постає як системна характеристика, яка водночас відбиває специфіку світосприйняття, систему цінностей та способи взаємодії людини з довкіллям.

Аналіз наукових праць, оприлюднених в Україні протягом останніх десятиліть, засвідчує збереження концептуального плюралізму щодо інтерпретації понять “*ментальність*” і “*менталітет*”. Це стосується як їхнього семантичного наповнення, так і визначення структури та функціональної спрямованості. У сучасних

дослідженнях простежується тенденція до розширення типології ментальних утворень, а також випрацювання нових критеріїв і методологічних підходів до їх вивчення.

Водночас слід акцентувати на фундаментальному значенні наукових напрацювань зарубіжних і вітчизняних дослідників XIX–XX століть. Вони створили базис для подальшого теоретичного й методологічного осмислення феномену ментальності. Зважаючи на це, актуальним завданням сучасної науки є пошук відповідей на практично орієнтовані питання, пов'язані з функціонуванням ментальних структур у динамічному соціокультурному середовищі.

В умовах глобалізаційних процесів, культурної інтеграції та цивілізаційного зближення особливого значення набуває проблема збереження історичних, національних і мовно-культурних традицій як засадничих чинників ідентичності. Саме ці елементи забезпечують сталість та цілісність ментальних характеристик суспільства. Таким чином, перспективи подальших наукових розвідок у сфері вивчення ментальності та закономірностей її функціонування в складних умовах сучасних перетворень українського соціуму залишаються однією з ключових науково-методологічних проблем. Її розв'язання потребує міждисциплінарного підходу, що поєднує досягнення психології, культурології, соціології та історії. Перспективи подальших наукових розвідок щодо вивчення особливостей менталітету і психологічних закономірностей його функціонування в складних сучасних умовах розвитку українського суспільства залишатимуться актуальною науково-методичною проблемою.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Балтаджи, П. М. (2012). *Поняття “ментальність” у сучасних наукових дослідженнях*. http://app.nuoua.od.ua/archive/45_2012/5.pdf.
- Гресько, В. В. (2017). Менталітет як основний психологічний чинник збереження та розвитку українського суспільства. *Наукові записки Херсонського університету. Серія: Психологічні науки*, 1, 1, 44–48.
- Варій, М. Й. (2008). *Психологія особистості*. навч. посіб. Центр учбової літератури, Данилюк, І. В. (2003). Становлення та розвиток основних понять етнічної психології: від духу народу до ментальності. *Вісник Київського університету. Соціологія. Психологія. Педагогіка*, 17–18, 33–36.
- Лозова, О. М. (2011). *Методологія психосемантичних досліджень етносу*: Монографія. Видавничий дім “Слово”.
- Ментальність*. Енциклопедична стаття. <https://esu.com.ua/article-66534>.
- Полежаєв, Д. В. (2015). Ментальність особистості: філософсько-освітній аспект. *Психологія і особистість*, 2 (8), 1, 71–85.
- Філіпова Т.В. (2006). Професійний менталітет державних службовців в Україні: технологія

- формування: [Автореф. дис. канд. наук з держ. упр., Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України].
- Шкуренко, К. О. (2013). Визначення поняття “ментальність” у науковому дискурсі. *Гілея*, 72, 349–353.
- Шнайдер, О. (2009). Теоретичні підходи до визначення і співвідношення категорій “менталітет” і “ментальність”. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Політологія, Соціологія, Філософія*, 13, 60–65.
- Meneghetti, Antonio (2019). *Manuale di ontopsicologia*. Інститут психології і підприємництва&Psicologica Editrice.

REFERENCES

- Baltadzy, P. M. (2012). *Poniattia “mentalnist” u suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh* [The concept of “mentality” in modern scientific research]. http://app.nuoua.od.ua/archive/45_2012/5.pdf.
- Hresko, V. V. (2017). Mentalitet yak osnovnyi psykhologichnyi chynnyk zberezhenia ta rozvytku ukraïnskoho suspilstva [Mentality as the main psychological factor in the preservation and development of Ukrainian society]. *Naukovi zapysky Khersonskoho universytetu. Serii: Psykhologichni nauky*, 1, 1, 44–48.
- Varii, M. Y. (2008). *Psykhologhiia osobystosti* [Personality psychology]: Navch. posib. Tsentru uchbovoi literatury.
- Danyliuk, I. V. (2003). Stanovlennia ta rozvytok osnovnykh poniat etnichnoi psykhologhiï: vid dukhu narodu do mentalnosti [The formation and development of the basic concepts of ethnic psychology: from the spirit of the people to mentality]. *Visnyk Kyivskoho universytetu. Sotsiologhiia. Psykhologhiia. Pedagogika*, 17–18, 33–36.
- Lozova, O. M. (2011). *Metodologhiia psykhosemantychnykh doslidzen etnosu* [Methodology of psychosemantic research on ethnicity]: Monohrafiia. Vydavnychi dim “Slovo”. *Mentalnist* [Mentality]. Entsyklopedychna stattia. <https://esu.com.ua/article-66534>.
- Poliezhaiev, D. V. (2015). Mentalnist ocobytctoti: filocofcko-ocvitnii aspekt [Personality mentality: philosophical and educational aspect]. *Psykhologhiia i osobystist*, 2 (8), 1, 71–85.
- Filipova T.V. (2006). *Professional mentality of civil servants in Ukraine: technology of formation*: [Avtoref. dys. kand. nauk z derzh. uпр., Dnipropetr. rehion. in-t derzh. uпр. Nats. akad. derzh. uпр. pry Prezydentovi Ukrainy].
- Shkurenko, K. O. (2013). Vyznachennia poniattia “mentalnist” u naukovomu dyskursi. [Definition of the concept of “mentality” in scientific discourse]. *Hileia*, 72, 349–353.
- Shnaider, O. (2009). Teoretychni pidkhody do vyznachennia i spivvidnoshennia katehorii “mentalitet” i “mentalnist” [Theoretical approaches to the definition and correlation of the categories “mentality” and “mentality”]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Politologhiia, Sotsiologhiia, Filosofiiia*, 13, 60–65.
- Meneghetti, Antonio (2019). *Manual of ontopsychology*. Institute of Psychology and Entrepreneurship&Psicologica Editrice.



СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:004.81](045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358727>

Пиж Н. М.

nataliia.pyzh@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0311-5471>

Київський національний лінгвістичний університет

Чернюшок Л. Ю.

lora.cherniushok@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3112-9538>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 03.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЗМІНЮЄ ВСЕ: ШТУЧНИЙ РОЗУМ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті здійснено глибинний критичний аналіз сучасних можливостей, методологічних перспектив та індивідуальних аспектів використання штучного інтелекту (ШІ) в академічному середовищі, зокрема у сфері викладання мов. Авторка робить системний огляд впливу сучасних великих мовних моделей (LLM) на трансформацію освітньої моделі, звертаючи увагу на структурні зміни в навчальному процесі, адаптацію педагогічних стратегій та переформатування ролі викладача. У статті детально розглянуто нагальні питання збереження автономності мислення, розвитку критичного та рефлексивного мислення студентів, а також забезпечення правдивості спілкування і достовірності знань. Особливу увагу приділено інтеграції ШІ як персоналізованого когнітивного асистента, що здатен формувати адаптивне навчальне середовище, сприяти розвитку мовних та аналітичних компетенцій, подоланню психологічних бар'єрів у говорінні та письмі, а також стимулювати активну рефлексію над власними освітніми досягненнями. Окремо обговорюється роль викладача в нових умовах – від транслятора знань до когнітивного коуча, фасилітатора діалогу та архітектора навчального досвіду, що передбачає розвиток педагогічної та цифрової компетентності, навичок формування ефективних запитів до ШІ та оцінювання результатів його взаємодії зі студентом. У статті запропоновано конкретні шляхи формування рефлексивної компетентності та цифрової доброчесності як ключових завдань сучасної освіти, включно з випрацюванням політик прозорості використання ШІ, методами оцінювання процесу навчання, перевіркою фактологічної точності автоматично згенерованого контенту та розвитком критичного ставлення до алгоритмічних рекомендацій. Крім того, обґрунтовано концепцію спільного навчання “Людина-разом-із-ШІ”, яка передбачає інтеграцію технологій у процес підвищення когнітивних і комунікативних навичок студентів без втрати творчої автономії, забезпечуючи синергію між людським інтелектом та потенціалом ШІ. Авторка наголошує, що ефективне використання ШІ у вищій освіті потребує системного підходу, поєднання методологічних, етичних і технологічних аспектів та спрямоване на формування освітнього середовища, яке розвиває критичне мислення, самостійність і відповідальність майбутніх фахівців.

Ключові слова: штучний інтелект, велика мовна модель, лінгводидактика, когнітивні можливості, автономія мислення, епістемологічна правдивість, етико-правове регулювання, персоналізоване навчання, гібридне навчання, “Людина-разом-із-ШІ”, рефлексивна компетентність, цифрова доброчесність

Pyzh N. M.

nataliia.pyzh@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0311-5471>

Kyiv National Linguistic University

Cherniushok L. Y.

lora.cherniushok@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3112-9538>

Kyiv National Linguistic University

AI CHANGES EVERYTHING: ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

Abstract. Introduction. The article provides an in-depth critical analysis of the contemporary possibilities, methodological perspectives, and value-related aspects of integrating artificial intelligence (AI) in academic settings, with a particular focus on language education. The study examines the impact of modern Generative Transformer Models (LLMs) on the transformation of educational models, highlighting structural changes in teaching approaches, the adaptation of pedagogical strategies, and the redefinition of the teacher's role. Particular attention is paid to current challenges related to preserving autonomous thinking, developing students' critical and reflective thinking skills, and ensuring the accuracy and reliability of communication and knowledge in AI-mediated learning environments. **Purpose.** The purpose of the article is to analyze the pedagogical, methodological, and ethical implications of AI integration in higher education and to substantiate the role of AI as a personalized cognitive assistant in fostering linguistic, analytical, and reflective competencies without undermining students' creative autonomy. **Methods.** The study employs a systematic review and critical analysis of contemporary research on AI in education, focusing on generative language models, pedagogical innovation, and digital ethics. Conceptual modeling is used to examine teacher–student–AI interaction and emerging instructional strategies. **Results.** The findings demonstrate that AI integration can create adaptive learning environments, reduce psychological barriers in speaking and writing, and promote active reflection on learning outcomes. The evolving role of the teacher is identified as shifting from knowledge transmitter to cognitive coach, dialogue facilitator, and learning architect, which requires enhanced pedagogical and digital competencies, including effective prompt design and evaluation of AI-generated outputs. The concept of “Human-in-the-Loop AI Learning” is substantiated as a model of collaborative learning that supports cognitive and communicative development while maintaining learner autonomy. **Conclusion.** The study concludes that effective AI integration in higher education requires a systemic approach combining methodological, ethical, and technological dimensions. Such integration is essential for fostering critical thinking, independence, digital integrity, and professional responsibility among future specialists.

Keywords: artificial intelligence, large language model (LLM), linguodidactics, cognitive capabilities, autonomy of thought, epistemological authenticity, ethical-legal regulation, personalized learning, hybrid learning, human-in-the-loop, reflective competence, digital integrity

Вступ. Штучний інтелект (ШІ) стрімко еволюціонує, перетворюючись з простого обчислювального інструменту на повноцінного когнітивного партнера у сфері вищої освіти. Його застосування сьогодні виходить далеко за межі суто техніко-функціональної підтримки навчання, охоплюючи гуманістично-педагогічний вимір, що особливо відчутно в університетах із профілем викладання мов. Викладання іноземних мов, традиційно побудоване на діалогічній взаємодії, комунікативних практиках, імерсивних методиках та культурному зануренні, переживає глибокі трансформації через появу великих мовних моделей нового покоління (Рибіна, Кошіль & Гирила, 2025; Zhou, 2023). Ці потужні генеративні трансформерні системи здатні до високоточної імітації людського стилю, логічного мислення та структурованого викладу інформації, що створює нові можливості для

персоналізованого навчання, одночасно кидаючи виклик традиційним методам викладання. Вони дозволяють створювати адаптивні навчальні середовища, у яких студент може експериментувати з мовними конструкціями, відпрацьовувати мовні ситуації в безпечному та конфіденційному режимі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо граматики, стилю, інтонації та логічної послідовності тексту. Застосування ШІ змінює не лише процес навчання, а й роль викладача: від транслятора знань до наставника, фасилітатора діалогу та когнітивного коуча, який керує взаємодією студента з технологією, стимулює розвиток критичного мислення та методологічної рефлексії. Водночас з'являються нові виклики: забезпечення достовірності інформації, уникнення "галюцинацій" ШІ, боротьба з алгоритмічними упередженнями та підтримка академічної доброчесності. У цьому контексті LLM стають не просто інструментом, а партнером у навчальному процесі, який допомагає розвивати когнітивні, комунікативні та рефлексивні компетенції студентів, одночасно змушуючи освітні інституції переосмислити методологічні, етичні та організаційні аспекти викладання. Таким чином, інтеграція сучасних ШІ-технологій у викладання мов є одночасно джерелом інновацій та фактором структурних змін у педагогічній практиці, відкриваючи нові горизонти для персоналізованого, рефлексивного та ефективного навчання у вищій школі.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена потребою в ціннісному та теоретичному осмисленні "двоєкості ШІ" в навчанні. Розглядаючи застосування штучного інтелекту, системи пропонують безпрецедентні інструменти для максимальної персоналізації та диференціації навчальних траєкторій студентів у вищих закладах освіти, враховуючи не лише поточний рівень знань, умінь та досвіду, а й когнітивний профіль здобувача і зважаючи на покоління зумерів, яке переважно є винятково візуальним поколінням і здатність мислення та концентрація уваги якого вимагає більше візуального подання матеріалів. З іншого боку, некритичне використання загрожує зниженням суб'єктності студента та вимагає перегляду критеріїв академічної доброчесності. Це формує гостру складність у методах: технологія, яка має посилити комунікативну автономію, може, за неправильної інтерпретації, призвести до втрати доброчесності в навчанні. Мета статті полягає в проведенні глибинного аналізу ключових аспектів стійкої інтеграції ШІ в освітній процес, ідентифікації можливостей для формування критичної та рефлексивної компетентностей, а також в окресленні головних етико-правових і дидактичних викликів з гуманістичного погляду.

Для концептуально обґрунтованого аналізу необхідно чітко розмежувати етапи розвитку та функціональну будову і функції ШІ-інструментів в освітньому просторі. Історична ретроспектива свідчить, що ранні системи CAI (Computer-Assisted Instruction) виконували лише функцію автоматизації тренувань та стандартизованого тестування. Сучасний етап базується на складних алгоритмах глибокого навчання (DL), які є основою для обробки природної мови або нейро-лінгвістичного програмування (NLP). Поява великих мовних моделей (як-от генеративних трансформерів) спричинила фундаментальний когнітивний стрибок, оскільки ці моделі активно імітують вербальну креативність, генеруючи зв'язний і стилістично витриманий дискурс. З погляду практичних аспектів педагогіки, ШІ-інструменти класифікують відповідно до їхньої ролі в людиноцентрованому навчальному циклі. Це охоплює адаптивні системи навчання, які використовують алгоритми для передбачуваного аналізу не лише ефективності відповідей, але й розумового навантаження, забезпечуючи неперервну динамічну індивідуалізацію навчальної траєкторії. Також важливою є роль генеративного ШІ, що використовується для

створення автентичного та контекстуально насиченого контенту: від скриптових сценаріїв для ситуативного моделювання (наприклад, міжкультурні переговори) до диференційованої генерації текстів різних регістрів (Астапова & Ізотова, 2025). Нарешті, ШІ для формувального оцінювання та зворотного зв'язку забезпечує синхронний й об'єктивний фідбек, здійснюючи комплексний фонетичний, лексичний та синтаксичний аналіз. Це дозволяє здобувачеві рефлексувати над помилками, що має вирішальне значення для оперативного формування мовних навичок й активізації процесів самопізнання та навчання. Це теоретичне розуміння дозволяє осмислити ШІ як інструмент посилення людської суб'єктності, а не її заміни, адже технології, які вдосконалюють з кожним днем, потребують також відповідних фахівців уже з набутих знаннями та принципами для того, щоб не тільки поліпшувати процес навчання, а й робити його захопливим розвитком молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція ШІ у викладацьку діяльність у ВЗО кардинально змінює підходи до подання матеріалу, індивідуалізації та управління навчальним процесом. Сучасне покоління здобувачів, відоме як "візуальне покоління", найкраще засвоює інформацію через зображення, відео й динамічний контент. Упровадження інструментів ШІ, здатних генерувати візуальні матеріали (Lumen5, Synthesia, Pika Labs чи HeyGen), стає критично важливим для ефективного засвоєння знань. Викладач може створювати короткі пояснювальні відео зі складних понять, автоматично генерувати субтитри, додавати графіку та інтерактивні елементи, адже процес зосередження в такому розрізі буде більш імовірним, що свідчитиме про швидше набуття знань та вмінь. Це не лише полегшує процес сприйняття інформації, а й робить навчання більш динамічним і відповідним до сучасних комунікативних форматів. ШІ активно сприяє персоналізації навчального процесу. Адаптивні алгоритми надають індивідуальні рекомендації залежно від рівня підготовки, швидкості засвоєння матеріалу та інтересів студента. Інструменти на основі ШІ аналізують відповіді, виявляють типові помилки й пропонують додаткові ресурси, посилюючи індивідуальну траєкторію навчання та розвиток самостійності. Крім того, ШІ бере на себе автоматизацію рутинних процесів, таких як автоматичне оцінювання стандартизованих тестів, генерування навчальних планів та шаблонів завдань, а також аналітика навчальних результатів (дашборди успішності, динаміка активності). Це значно оптимізує час викладача, дозволяючи йому зосередитися на творчих, наставницьких та менторських аспектах роботи. Важливо пам'ятати, що технології є лише інструментом, а не заміною людського фактора. Оптимальним, на думку багатьох дослідників (Crompton & Burke, 2023), є рівень імплементації ШІ в межах 30–40% загального навчального процесу. Цей відсоток дозволяє ефективно використовувати переваги цифровізації, зберігаючи при цьому роль викладача як носія знань, наставника та керівника критичного мислення та фундаментальні цінності університетської освіти, а саме: живе спілкування, академічна культура та етичне виховання. Емпіричні дослідження підтверджують, що найкращі результати досягаються саме завдяки поєднанню інноваційних технологій із незамінним живим спілкуванням (blended learning).

Основні результати дослідження. Штучний інтелект відкриває безпрецедентні методологічні горизонти для всебічного розвитку ключових мовних компетенцій, а також для формування та культивування рефлексивної позиції здобувача освіти. Завдяки ШІ-системам створюється конфіденційне, безпечне та адаптивне навчальне середовище, яке значно полегшує подолання психологічного бар'єру говоріння, знімає страх помилки та сприяє більш активному експериментуванню зі словником, граматиною і стилістикою. Студенти можуть брати участь у складному ситуативному

моделюванні та рольовій грі з віртуальним співрозмовником, який правдоподібно імітує соціальні, професійні та емоційні ролі – від переговорів у міжнародному бізнесі до симуляції дипломатичних дебатів або міжособистісних конфліктів у робочому середовищі. Такі інтерактивні вправи допомагають підвищити комунікативну гнучкість, мовну реактивність, здатність швидко добирати відповідні слова та структурувати висловлювання залежно від контексту, а також формують уміння адаптувати стиль мовлення під різні аудиторії.

Сучасні системи з голосовою та біометричною підтримкою забезпечують диференційований і докладний аналіз фонетики та просодії, включно з оцінкою інтонаційних патернів, темпу мовлення, наголосу, ритму та емоційного забарвлення голосу. Як зазначає Zhou (2023), ці технології дозволяють виявляти навіть найтонші нюанси інтонації, темпу та ритміки мовлення, надаючи інтерактивний зворотний зв'язок, що прискорює процес фонетичної корекції, допомагає формувати мовну точність та покращує сприйняття студентом власних помилок у режимі реального часу. Це особливо важливо для студентів, що вивчають іноземні мови, які часто відчують труднощі з відтворенням звуків та інтонацій, нетипових для їхньої рідної мови.

Водночас ШІ перетворює процес створення тексту на рефлексивний ітеративний цикл, де студент стає активним суб'єктом своєї навчальної діяльності. Використовуючи ШІ як інтелектуального редактора, студент може самостійно виявляти граматичні, стилістичні, логічні та структурні помилки в чернетках, отримуючи коментарі та пропозиції щодо їх поліпшення. Це фундаментально змінює дидактичний підхід: роль викладача зміщується від рутинного виправлення помилок до наставництва, навчання студентів саморегуляції, розвитку навичок критичного оцінювання та прийняття обґрунтованих рішень щодо запропонованого ШІ контенту. ШІ також допомагає студентам структурувати аргументацію, формувати логічні фрейми наукових есе та проектних робіт, створюючи інструменти для побудови зв'язного та послідовного викладу думок. Завдання студента полягає в ціннісному та теоретичному оцінюванні цих пропозицій, доповненні їх власними оригінальними тезами, трансформації та інтеграції в цілісний текст, що стимулює розвиток методологічної рефлексії, критичного мислення та аналітичних здібностей.

Крім того, інтелектуальні перекладацькі системи значно спрощують роботу з багатомовними та складними джерелами (Рибіна та ін., 2025). Для майбутніх перекладачів і філологів це означає зміщення акценту з автономного перекладу на постредагування високоякісних машинних перекладів, верифікацію термінології та адаптацію текстів до культурного, соціального й професійного контексту цільової аудиторії. Студенти вчаться працювати із великими багатомовними корпусами, порівнювати семантичні варіанти автоматичного перекладу та обирати найбільш прагматично й культурно релевантний, водночас оцінюючи адекватність стилістичних рішень та контекстуальних значень. У цьому сенсі ШІ стає потужним когнітивним інструментом, що дозволяє зосередитися на вивченні мовних і культурних тонкощів, які раніше залишалися прихованими під шаром рутинної редакційної роботи, забезпечуючи більш глибоке розуміння лексичних, граматичних і стилістичних особливостей тексту.

Крім того, ШІ-системи дозволяють створювати персоналізовані траєкторії навчання, адаптуючи завдання під рівень компетентності студента, його темп навчання, слабкі та сильні сторони. Наприклад, система може автоматично пропонувати додаткові вправи на граматичні структури, словникові одиниці

або фонетичні труднощі, відстежуючи прогрес і коригуючи складність завдань. Це створює умови для індивідуалізованого навчання, підвищує мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу.

У сукупності, ШІ виступає не просто як інструмент для виконання завдань, а як когнітивний “партнер” студента, що стимулює рефлексію, критичне мислення та саморозвиток, перетворюючи навчальний процес на інтерактивну, динамічну й адаптивну систему, де студент не лише отримує знання, а й навчається мислити, аналізувати, оцінювати та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Незважаючи на значний технологічний потенціал, інтеграція ШІ в навчальний процес породжує численні етичні та правові виклики, які вимагають негайного та системного інституційного осмислення для забезпечення збереження цілісності академічного простору, високих стандартів освіти та формування відповідального ставлення студентів до знань. Однією з найбільш обговорюваних проблем є ризик поступової деградації автономності мислення та креативного потенціалу здобувачів освіти. Наприклад, студенти можуть звикати до автоматичного генерування есе або готових рішень завдань у ШІ, ігноруючи процес самостійного пошуку аргументів, структурування думки та перевірку достовірності інформації. Це формує так звану “розумову лінію” або технологічну залежність, коли критичне мислення поступово витісняється пасивним споживанням готового контенту (Романишин, Чухно & Фийса, 2024).

Для ефективного нівелювання цього явища необхідно переорієнтувати педагогічний дизайн навчальних завдань на такі, що стимулюють інтелектуальний синтез, критичну рефлексію та активне дослідження. Наприклад, завдання можуть включати порівняння різних думок, аналіз історичних подій за альтернативними джерелами, створення власних гіпотез або моделювання ситуацій у межах наукового експерименту. Крім того, важливим викликом залишається проблема “галюцинацій” ШІ – генерація правдоподібних, проте фактологічно неправильних або повністю вигаданих джерел інформації. Це робить навички верифікації, фактчекінгу та медіакомпетентності ключовими для сучасного освітнього процесу.

Поява великих мовних моделей (LLM) значно ускладнила процес валідації студентських робіт, оскільки традиційні підходи до визначення плагіату та авторства вже не є достатніми. Наприклад, студент може частково редагувати текст, згенерований ШІ, що робить його автоматичну перевірку на плагіат неефективною. У зв’язку з цим освітні заклади терміново мають розробити та впровадити чіткі регуляторні політики, що передбачають обов’язкове декларування будь-якої взаємодії студента з ШІ, а також кардинальну ревізію формату оцінювання: перевага має надаватися діалогічним методам контролю знань, як-от: усні захисти, публічні дискусії, групові проектні роботи, а також оцінюванню процесу роботи через рефлексивні звіти, щоденники та портфоліо. Не менш критичною є проблема алгоритмічної упередженості. Оскільки мовні моделі навчаються на наявних корпусах даних, вони можуть відтворювати соціальні, культурні та гендерні стереотипи, наприклад, асоціювати певні професії лише з чоловіками або нав’язувати культурні кліше, що суперечать принципам академічної доброчесності та інклюзивності. Упровадження ШІ в навчальний процес вимагає від педагогів методологічного переосмислення їхньої ролі – від класичного транслятора знань до когнітивного коуча, фасилітатора діалогу та архітектора навчального досвіду. Це включає глибоку педагогічну та цифрову перекваліфікацію, здатність ефективно формулювати запити до ШІ, а також навчання студентів “розумної взаємодії” з технологією, яка стимулює мислення, а не замінює його (Астапова & Изотова, 2025).

Крім того, технічні та фінансові бар'єри, а також проблеми кібербезпеки, захисту персональних даних та ризику витоку інтелектуальної власності залишаються значними викликами, що потребують координації на рівні інституцій та держави. Інтеграція ШІ в навчальний процес створює комплекс етичних і правових завдань, серед яких ключовими є алгоритмічні упередження, генерація неправдивої або вигаданої інформації, а також питання академічної доброчесності, що потребує чітких правил використання ШІ, обов'язкового декларування при роботі над завданнями, постійного фактчекінгу та регулярного моніторингу контенту на наявність упереджень. Такі заходи дозволяють зберегти критичне мислення студентів, забезпечити етичну, фактологічну та методологічну точність навчального процесу, а також виховувати відповідальне ставлення до технологій у майбутніх фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З урахуванням динамічного технологічного синтезу, майбутнє освіти визначатиметься подальшим удосконаленням багатомодальних систем та переходом до гібридних, людиноцентрованих когнітивних підходів, які посилюють синтез людського та машинного інтелектів. Очікується поширення багатомодальних систем (Woo, Guo & Yu, 2025), які об'єднуюватимуть текстові, аудіо- та візуальні дані та можливість аналізувати емоційний стан здобувача. Це дозволить створювати справді імерсивне та сенсорно насичене навчальне середовище. Наприклад, XR-технології (VR/AR) у поєднанні з ШІ можуть симулювати повне лінгвокультурне занурення. Для узагальнення взаємодії основних суб'єктів освітнього процесу в контексті інтеграції штучного інтелекту доцільно представити алгоритм моделі “Людина-в-цикл (Human-in-the-Loop)” (див. Схему 1). Ця схема віддзеркалює послідовність комунікативно-когнітивних етапів взаємодії студента, ШІ та викладача, що утворюють замкнений цикл навчання, рефлексії та розвитку.

Це відкриває шлях до створення високоперсоналізованих віртуальних менторів, які можуть адаптувати навчальні матеріали не лише до рівня знань, але й до психотипу студента, створюючи оптимальну зону найближчого розвитку. Майбутнє освіти ґрунтується на моделі “Людина-з-ШІ-у-Циклі” (Human-in-the-Loop). У цій гібридній моделі людський інтелект (інтуїція, емпатія, цінності) і машинна ефективність (швидкість опрацювання, автоматизація) створюють спільну, посилену когнітивну екосистему. ШІ бере на себе функції рутинного розумового навантаження, звільняючи час викладача для виконання унікальних людських функцій: ведення дискусії, етичного виховання, розвитку соціокультурної емпатії та творчого потенціалу. Це веде до революції оцінювання, де акцент зміщується на оцінювання процесу роботи із ШІ, а не лише фінального продукту. Модель “Людина-з-ШІ-в-Циклі” підкреслює постійну взаємодію між студентами, системами штучного інтелекту та викладачами, забезпечуючи когнітивне підсилення без втрати автономії людини. Практично це виглядає як ітеративний цикл: студент спочатку виконує завдання самостійно або з частковою підтримкою ШІ; система надає підказки, контекстуальні рекомендації та адаптивні вправи; викладач здійснює нагляд, перевіряє точність даних, коригує можливі помилки та надає етичні поради; студент критично аналізує отримані пропозиції, вносить власні зміни та закріплює знання. Такий цикл дозволяє розвивати метакогнітивні навички, стимулює автономне навчання та критичну оцінку інформації. У вивченні іноземних мов ШІ може моделювати міжкультурні діалоги, даючи студентам змогу практикувати соціальні та професійні сценарії до взаємодії з реальними людьми.

Штучний інтелект є невід’ємним і незворотним фактором докорінної зміни уявлень про викладання у вищій школі, розширюючи горизонти можливостей для більш персоналізованого, ефективного та інтерактивного навчання. Його інтегративна функція сприяє розвитку лінгвістичної та аналітичної компетентностей. Однак, стійкість і успішність цієї технологічної новації критично залежить від збереження балансу, зосередженого на людині, між технологічною ефективністю та гуманістичним розвитком. Стратегічні напрями цієї трансформації включають негайне розроблення регуляторних протоколів щодо цифрової доброчесності та боротьби з алгоритмічною упередженістю; систематичну перепідготовку викладачів з акцентом на правильному формулюванні запитів до ШІ та наставництві; а також свідоме застосування гібридної моделі навчання (баланс 30-40% ШІ-інструментів) для забезпечення оптимального поєднання інновацій та живого спілкування. Таким чином, метою інтеграції ШІ є не стільки технологічна оптимізація, скільки звільнення людського інтелекту для творчості, емпатії та критичного осмислення буття. Майбутнє академічного середовища належить гуманістично орієнтованим гібридним моделям. Подальші дослідження повинні бути зосереджені на емпіричному вивченні психолінгвістичного впливу LLM на глибинну пам’ять та здатність до міжособистісної комунікації.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Астапова, А. А., & Ізотова, Н. В. (2025). Штучний інтелект у системі вищої освіти: нові виміри педагогічної майстерності та антропоцентричний підхід. *Освітні горизонти*, 1(3), 10–14.
- Герасимчук, С. М., та ін. (2024). Генеративний ШІ як інструмент створення автентичного контенту та його епістемологічні виклики. *Наукові записки*, 5–18.
- Рибіна, І. М., Кошіль, І. М., & Гирила, А. А. (2025). Трансформація лінгводидактики під впливом автоматизованого перекладу: від трансляції до постредагування. *Вісник КНЛУ*, 80–88.
- Романишин, О., Чухно, А., & Фийса, О. (2024). Критичне мислення в епоху ШІ: пошук балансу між автономією та алгоритмічною залежністю. *Філософсько-педагогічні читання*, 5(1), 317–325.
- Castillo-Martínez I.M., Flores-Bueno D., et al. (2024). AI in higher education: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9:1391485. DOI:10.3389/educ.2024.1391485.
- Crompton H., & Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20:22. DOI: [10.1186/s41239-023-00392-8](https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8).
- Fanning J. (2024). Literature Review on the Impact of AI in Education (AIED). Education Scotland.
- Godwin-Jones, R. (2024a). ChatGPT and the challenge of authenticity in language learning: An axiological perspective. *Language Learning & Technology*, 28(1).

- Godwin-Jones, R. (2024b). AI: Transformation or Tinkering? A methodological framework for integration. *Language Learning & Technology*, 28(2).
- Information Journal. (2025). Human-Centered Artificial Intelligence in Higher Education: A Framework for Systematic Literature Reviews. *Information Journal*, 16(3):240. DOI: [10.3390/info16030240](https://doi.org/10.3390/info16030240).
- Ndlovu S.L. (2024). The Responsiveness of Higher Education to Artificial Intelligence: A Review of Curriculum, Teaching, and Ethical Considerations. *Proceedings of the Focus Conference (TFC 2024) – Atlantis Press*. DOI: [10.2991/978-94-6463-630-7_27](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-630-7_27).
- Steiger K. (2025). Artificial Intelligence in Higher Education and Academic Libraries: A Literature Review. *Endnotes: The Journal of the New Members Round Table*.
- Woo, S., Guo, Q., & Yu, Y. (2025). Multimodal AI for Personalized Education: A Future Perspective on cognitive customization. *Educational Technology Research and Development*, 73(2).
- Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez-Maldonado R., Chen G., Li X., Jin Y., & Gašević D. (2023). Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review. *arXiv*.
- Zhou, J. (2023). The effect of AI-integrated voice recognition on pronunciation skills: A comparative study of prosodic analysis. *Journal of English Language Teaching*, 46(3).
- Additional: Artificial Intelligence and Reflections from Educational Landscape: A Review of AI Studies in Half a Century (1970–2020). *Sustainability* 2021;13(2):800.

REFERENCES

- Astapova, A. A., & Izotova, N. V. (2025). Artificial intelligence in higher education: New dimensions of pedagogical mastery and the anthropocentric approach. *Educational Horizons*, 1(3), 10–14.
- Herasymchuk, S. M., et al. (2024). Generative AI as a tool for creating authentic content and its epistemological challenges. *Scientific Notes*, 5–18.
- Rybina, I. M., Koshil, I. M., & Hyryla, A. A. (2025). Transformation of language didactics under the influence of automated translation: From translation to post-editing. *KNU Bulletin*, 80–88.
- Romanyshyn, O., Chukhno, A., & Fiysa, O. (2024). Critical thinking in the age of AI: Searching for a balance between autonomy and algorithmic dependence. *Philosophical and Pedagogical Readings*, 5(1), 317–325.
- Castillo-Martínez I.M., Flores-Bueno D., et al. (2024). AI in higher education: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9:1391485. DOI:10.3389/educ.2024.1391485.
- Crompton H., & Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20:22. DOI: [10.1186/s41239-023-00392-8](https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8).
- Fanning J. (2024). Literature Review on the Impact of AI in Education (AIED). *Education Scotland*.
- Godwin-Jones, R. (2024a). ChatGPT and the challenge of authenticity in language learning: An axiological perspective. *Language Learning & Technology*, 28(1).
- Godwin-Jones, R. (2024b). AI: Transformation or Tinkering? A methodological framework for integration. *Language Learning & Technology*, 28(2).

- Information Journal. (2025). Human-Centered Artificial Intelligence in Higher Education: A Framework for Systematic Literature Reviews. *Information Journal*, 16(3):240. DOI: [10.3390/info16030240](https://doi.org/10.3390/info16030240).
- Ndlovu S.L. (2024). The Responsiveness of Higher Education to Artificial Intelligence: A Review of Curriculum, Teaching, and Ethical Considerations. *Proceedings of the Focus Conference (TFC 2024)* – Atlantis Press. DOI: [10.2991/978-94-6463-630-7_27](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-630-7_27).
- Steiger K. (2025). Artificial Intelligence in Higher Education and Academic Libraries: A Literature Review. *Endnotes: The Journal of the New Members Round Table*.
- Woo, S., Guo, Q., & Yu, Y. (2025). Multimodal AI for Personalized Education: A Future Perspective on cognitive customization. *Educational Technology Research and Development*, 73(2).
- Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez-Maldonado R., Chen G., Li X., Jin Y., & Gašević D. (2023). Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review. *arXiv*.
- Zhou, J. (2023). The effect of AI-integrated voice recognition on pronunciation skills: A comparative study of prosodic analysis. *Journal of English Language Teaching*, 46(3). Additional: Artificial Intelligence and Reflections from Educational Landscape: A Review of AI Studies in Half a Century (1970–2020). *Sustainability* 2021;13(2):800.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 811.111'342+373.5] : 004.8(045)
DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358734>

Писанко М. Л.

mariia.pysanko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4468-3996>

Київський національний лінгвістичний університет

Хамбір В. Ю.

valentyna.khambir@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6662-7650>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 11.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ЗАСТОСУВАННЯ ШІ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті розглянуто низку онлайн-застосунків з убудованим штучним інтелектом для розвитку умінь говоріння англійською мовою як альтернативний засіб навчання іноземних мов. Названо критерії добору застосунків та вимоги до них. Проаналізовано особливості та спільні структурні елементи обраних застосунків, доцільність, ефективність та умови їх імплементації в навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Описано результати анкетування, проведеного серед учителів і здобувачів освіти 10–11 класів у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: англійська мова, онлайн застосунки, штучний інтелект, діалогічне мовлення, старшокласники, заклади загальної середньої освіти.

Pysanko M. L.

mariia.pysanko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4468-3996>

Kyiv National Linguistic University

Khambir V. Yu.

valentyna.khambir@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6662-7650>

Kyiv National Linguistic University

APPLYING AI TECHNOLOGIES TO DEVELOP ENGLISH DIALOGIC SPEAKING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article examines a range of AI-powered mobile applications designed to develop English-speaking skills as an alternative means of foreign language instruction. It highlights the criteria and pedagogical requirements for selecting such applications. The paper analyses the key features and common structural components of selected tools, evaluates their appropriateness and effectiveness, and explores the conditions under which they can be successfully implemented into foreign language education in general secondary schools. The article also includes the results of a survey conducted among teachers and 10th–11th grade students in general secondary education institutions. Purpose. To explore the potential of AI-based applications for developing English dialogic speaking skills in high school students, and to determine the conditions for their effective implementation within the framework of modern educational paradigms.

Methods. Analysis of academic literature on the integration of AI in education, comparative analysis of AI language learning applications, pedagogical observation and synthesis of classroom implementation outcomes, as well as a survey conducted among teachers and students. Results. The author of the paper has analysed the functionality and structure of selected AI-powered applications, as well as the results of a survey conducted among high school students and teachers regarding their use in language learning. Conclusion. The conclusions are based on a generalization of the data and demonstrate the potential of AI applications in developing dialogic speaking skills. The study highlights the importance of thoughtful pedagogical integration and outlines directions for further research.

Keywords: English language, online applications, artificial intelligence, dialogic speaking, high school students, secondary education institutions.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі цифровізація відіграє провідну роль, особливо в умовах викликів, спричинених пандемією COVID-19 та запровадженням воєнного стану в Україні. Перехід на дистанційне навчання стимулював активне впровадження цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), що зробило ці технології не лише допоміжним засобом, а й необхідним компонентом ефективного освітнього процесу. Однією з найактуальніших тем сьогодення є інтеграція застосунків зі штучним інтелектом (ШІ) у навчання іноземних мов, зокрема для розвитку діалогічного мовлення учнів старшої школи.

Інтеграція в освітній простір. Попри загальну ефективність використання традиційних методик викладання іноземної мови (ІМ), вони, на жаль, не завжди відповідають викликам сьогодення: потребі в індивідуалізації, гнучкості, гейміфікації та підвищенні мотивації до навчання. У цьому контексті інструменти ШІ, які використовують алгоритми опрацювання природної мови (Natural Language Processing – NLP), відкривають нові можливості для навчання. Ці технології дають змогу створювати інтерактивні освітні середовища, де користувач може взаємодіяти із системою в реальному часі, практикувати діалог і отримувати зворотний зв'язок, а також виправлення помилок та рекомендації щодо покращення й удосконалення мовленнєвих умінь тощо.

Мета статті – дослідити потенціал застосунків зі штучним інтелектом для розвитку діалогічного мовлення в учнів старших класів, а також визначити умови їх ефективного застосування в межах сучасної освітньої парадигми.

Для досягнення поставленої мети використано такі **методи**:

- теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми застосування ШІ в освіті;
- порівняльного аналізу функціональних можливостей застосунків із ШІ для вивчення англійської мови;
- педагогічного спостереження та узагальнення результатів упровадження цифрових рішень в освітній практиці;
- анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному освітньому просторі цифрові технології набувають дедалі більшого значення. Це пов'язано не лише з технологічним прогресом, а й зі зміною освітніх парадигм. Сучасні дослідження свідчать про активне впровадження *mobile assisted learning* (мобільного навчання) у систему освіти, зокрема у вищій школі. Завдяки широкому розповсюдженню мобільних пристроїв з доступом до Інтернету відбувся зсув від комп'ютерного до мобільного навчання, що забезпечує персоналізоване та гнучке навчання в будь-який час та в будь-якому місці. Можливості мобільного навчання у вітчизняному контексті вивчення іноземних мов досліджували Подоляк М. Ю. (2024), Наливайко О., Вакуленко А., Землин Ю. (2019), Пасічник О. (2023), Хритоненко Л. (2022),

Антоненко Н., Коноваленко Т., Король Т., Подосиннікова Г., Прокопчук Н., Салюк Б., Шевченко М. (2024); в іноземному контексті вивчення іноземних мов це питання опрацьовували Christopher Rwordzi, Lizette de Jager, Nhlanhla Mpfu (2020), Tae youn Ahn and Sangmin-Michelle Lee (2016), Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022), Vy, Nguyen Ngoc Hoang and Pham, Vu Phi Ho, AI Chatbots for Language Practices (2024) та ін.

У своєму дослідженні “Analysis of Innovative Methods of Ukrainian Language Teaching at the Educational Institutions of General Secondary Education” Харитоненко Л. підкреслює, наскільки важлива саме інтерактивність, залученість учня в навчальний процес (Харитоненко Л., 2022). У межах цієї роботи проведено експеримент, у ході якого з’ясувалося, що при звичайному слуханні матеріалу учні запам’ятовують всього 5 % інформації, але коли вони беруть участь у дискусіях – уже 50 %. Коли є якась активна практика, особливо в парах / групах – до 75 %. Отже, для кращого засвоєння мови учнів необхідно залучати до механічної (руками), інтелектуальної (мозковий штурм тощо) або колективної (групові, парні обговорення, дебати тощо) роботи. Дослідження Харитоненко включило опитування вчителів на рівень готовності до інновацій на уроці, яке показало, що більшість педагогів (33–34%) оцінюють свою готовність до інновацій як середню, решта (31 %) оцінюють її як достатню. Тобто, попри віру в ефективність диджиталізації, не всі вчителі готові на 100 % до новітніх технологій на уроках. Звідси постає потреба в підвищенні кваліфікації вчителів, щоб відповідати вимогам сучасної освіти і не боятись оптимізувати робочий процес.

Завдяки мобільним застосункам учні можуть вільно взаємодіяти з мовним середовищем – слухати, говорити, читати та писати англійською мовою поза межами класу. Такий формат сприяє зміні освітньої моделі з учитель-центричної на учень-центричну.

Однією з головних переваг технологій III є можливість регулярної та автентичної мовної практики. Чат-боти моделюють різноманітні ситуації спілкування, де учні можуть ставити запитання, уточнювати інформацію чи давати коментарі. Такі діалоги адаптовані до рівня володіння мовою кожного учня, що забезпечує більш індивідуалізований та ефективний процес навчання.

Особливу цінність мають миттєві та персоналізовані відгуки, які надають чат-боти. Вони оперативно коригують граматичні, фонетичні та лексичні помилки, що дозволяє учням швидше їх усвідомлювати і вдосконалювати мовленнєві вміння. На відміну від традиційного класного середовища, де зворотний зв’язок може бути відкладеним, III-технології забезпечують негайну реакцію. Крім того, чат-боти здатні відстежувати прогрес учня та пропонувати індивідуальні рекомендації для подальшого розвитку мовленнєвих умінь.

Водночас дослідження вказують і на виклики в застосуванні III в мовній освіті. Наприклад, у дослідженні Mageira (2022), яке проводилося серед грецьких школярів, було порівняно ефективність навчання з використанням чат-бота AsasaraBot, який розповідав про Міноську цивілізацію, із традиційними методами навчання ІМ. Результати показали, що, хоча учні краще засвоїли культурний контент і були більш залучені, ефективність саме навчання ІМ залишилася під питанням. Це свідчить про те, що III-інструменти можуть бути цінним доповненням до викладання, але ще потребують вдосконалення, щоб повноцінно замінити або суттєво підсилити традиційні підходи.

Серед інструментів, що використовують III й орієнтовані на розвиток мовлення, особливу популярність здобули такі платформи: *Practika*, *Speakify*, *Elo AI*, *TalkPal*

та ін. Застосунки цього типу здатні моделювати реалістичні діалоги, реагувати на мовлення учня, ставити уточнювальні запитання, коригувати вимову, надавати граматичні поради.

Одним із провідних елементів таких технологій є використання NLP-алгоритмів, які дозволяють системам розпізнавати мовлення, інтерпретувати значення та формувати релевантну відповідь. Так, замість зазубрювання фраз учень занурюється в природний комунікативний процес, що активізує критичне мислення в діалогічному мовленні.

Однак ключовим чинником ефективності залишається інтеграція цих технологій у цілеспрямований навчальний процес, зокрема в навчання ІМ. Потенціал ІІІ не реалізується автоматично – він виявляється лише за умови свідомого включення вчителем таких технологій у комунікативно орієнтоване навчання. Без спеціально розробленої методики навчання діалогічного мовлення (ДМ), яка передбачає створення ситуацій реальної або імітованої взаємодії, використання ІІІ залишається поверховим.

Отже, передусім ми маємо сформулювати чіткі вимоги до застосунків на основі ІІІ для подальшої імплементації останніх у навчальний процес. По-перше, додаток має забезпечувати інтерактивні, природні діалоги, а не просто механічні запитання-відповіді. Учні повинні мати змогу ставити питання; уточнювати відповіді; обговорювати різні теми; отримувати варіанти відповіді в реальному часі. Також застосунок повинен підлаштовуватись під рівень володіння мовою (A1–C1). Найкраще, якщо питання та теми відповідають лексичним і граматичним можливостям учня або є можливість поступово підвищувати рівень складності; ІІІ коригує мовні помилки без демотивації, адже зворотний зв'язок має вказувати на досягнення, а не слабкі сторони. Інструмент має охоплювати граматику, вимову, лексичний запас і можливо структуру речення. Бажано, щоб була функція запису голосу для самоперевірки. Важливо також обрати платформу, яка має зрозумілий інтерфейс для учнів, може бути використана на доступних пристроях (ноутбуках, смартфонах) і підтримує якомога більше операційних систем (Android, iOS, HarmonyOS).

Спираючись на зазначені вимоги, ми проаналізували застосунки на базі таких критеріїв:

1. Інтерактивність. Додаток має забезпечувати живу комунікацію, подібну до справжньої розмови, з можливістю ставити запитання, відповідати, уточнювати, вести діалог на різні теми.

2. Адаптація до рівня учня. Важливо, щоб платформа підлаштовувалась під мовний рівень (A1–C1): добирала лексику чи ГС відповідно до рівня і не перевантажувала учня.

3. Зворотний зв'язок (feedback). Додаток повинен надавати миттєвий зворотний зв'язок з поясненнями граматичних помилок, неправильної вимови, некоректного вживання лексики.

4. Функції голосового введення. Обов'язково має бути можливість говорити, а не тільки друкувати. Таким чином оцінюється вимова й інтонація.

5. Зрозумілий інтерфейс та простота у використанні. Для учнів інтерфейс повинен бути інтуїтивно зрозумілим, з мінімальною кількістю технічних складнощів.

6. Доступність і технічні вимоги. Платформа має працювати: на різних пристроях (телефон, планшет, ноутбук), з невисокими вимогами до інтернету, мати безкоштовну версію або шкільну ліцензію.

Для нашого дослідження ми обрали такі застосунки: *Loora AI, Promova, EWA, Speak, Elsa Speak, Cake – Learn English for Free, Tandem, Practika*.

1. Loora AI

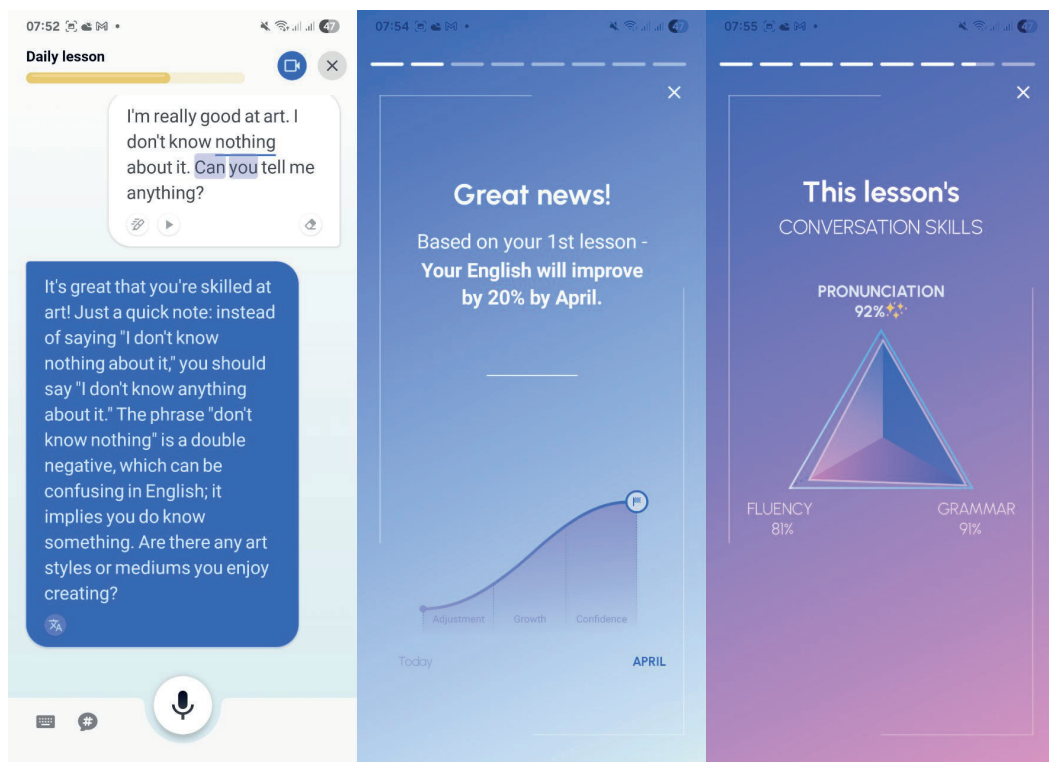


Рис. 1. Скриншоти мобільного застосунку *Loora AI*

Loora AI пропонує персоналізоване навчання через ШІ-чатбота, який ініціює розмову з учнем та аналізує його відповіді. Оцінювання здійснюється за граматикую і вимовою: система не лише виправляє помилки, а й надає пояснення, як би висловився носій мови, проте, якщо речення надто коротке, система не зможе розпізнати помилку. У кінці заняття надається аналітика з прогресом учня.

Переваги:

- індивідуалізація курсу;
- голосове введення і запис відповіді;
- доступність 24/7;
- прогрес учня.

Недоліки:

- відсутність чіткої методики;
- нестача структурованого навчального контенту;
- слабкий зворотний зв'язок;
- час діалогу обмежений.

Підсумок: Додаток підходить для індивідуального застосування, а не як основний інструмент для роботи в класі. Хороший інструмент для тренування спонтанного мовлення, але не замінює повноцінного курсу.

2. Promova

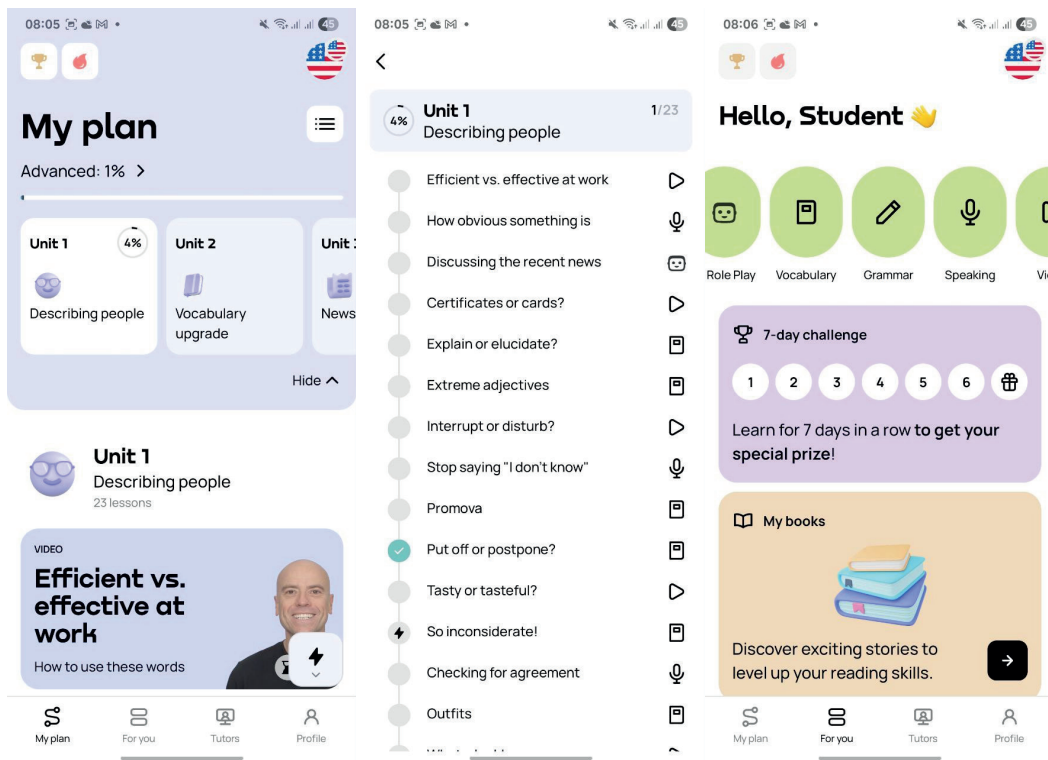


Рис. 2. Скриншоти мобільного застосунку *Promova*

Promova – українська платформа з інтеграцією ІІІ, яка надає комплексну підтримку вивчення мов. Вона вирізняється зручною системою навчальних планів, наявністю книжкового контенту, функцією сортування уроків за темами, і навіть режимом для людей з дислексією. Уроки структуровані та спрямовані на формування лексичних і граматичних навичок, але розвиток умінь в говорінні є другорядним. Хоча застосунок і пропонує завдання на розвиток умінь ДМ, аналіз вимови та розвиток усного мовлення не є його сильною стороною.

Переваги:

- системність навчання;
- підтримка реальних викладачів;
- режим для дислексиків;
- доступ до літератури.

Недоліки:

- відносно слабка складова розвитку вимови;
- обмеженість у практиці “живого” діалогу.

Підсумок: *Promova* добре працює як допоміжний ресурс, але не забезпечує достатньої інтенсивності для розвитку саме діалогічного мовлення.

3. EWA

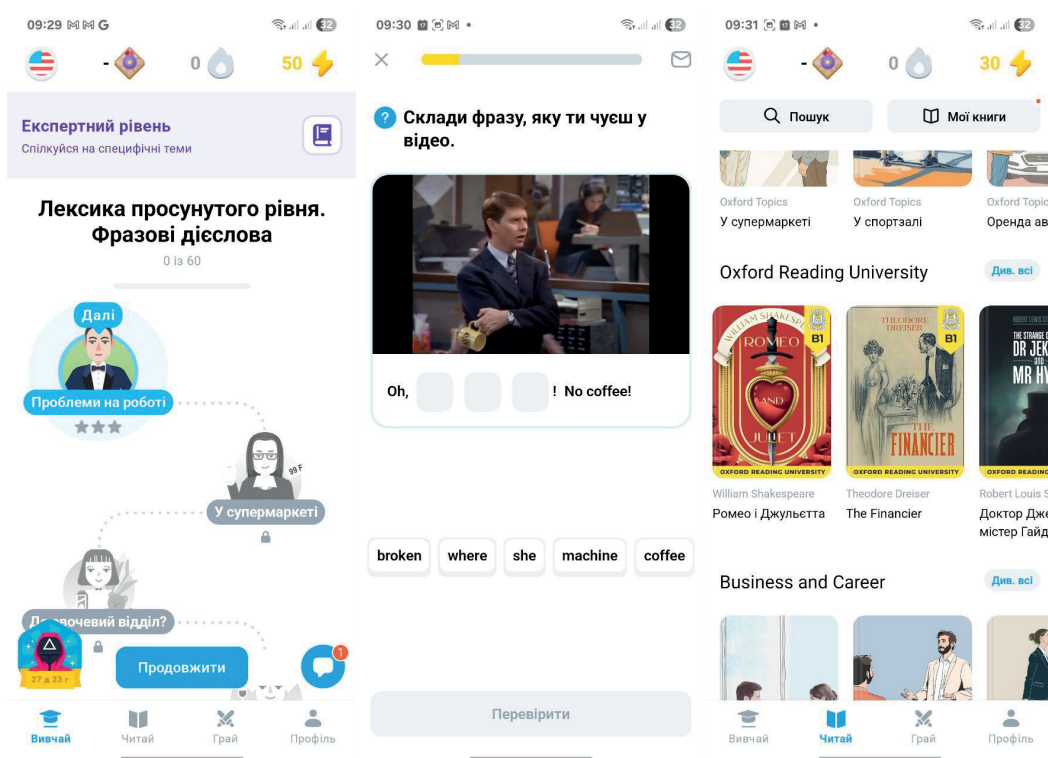


Рис. 3. Скриншоти мобільного застосунку *EWA*

EWA зосереджений на вивченні мови через контекст, зокрема фільми, книги, серіали. Завдяки цьому користувачі знайомляться з живими фразами в реальних ситуаціях. Секція “Speaking” дозволяє тренуватися в коротких діалогах із голосовим введенням, яке аналізується ШІ. Утім, наданий фідбек є загальним і поверховим.

Переваги:

- навчання в контексті;
- гейміфікація;
- адаптивність.

Недоліки:

- поверхневий фідбек;
- обмеженість курсу саме на розвиток говоріння.

Підсумок: *EWA* більше надихає через контент, ніж формує й розвиває мовленнєві уміння. Цей застосунок підійде для початкової практики, але не як основа шкільного навчання усного мовлення.

4. Speak

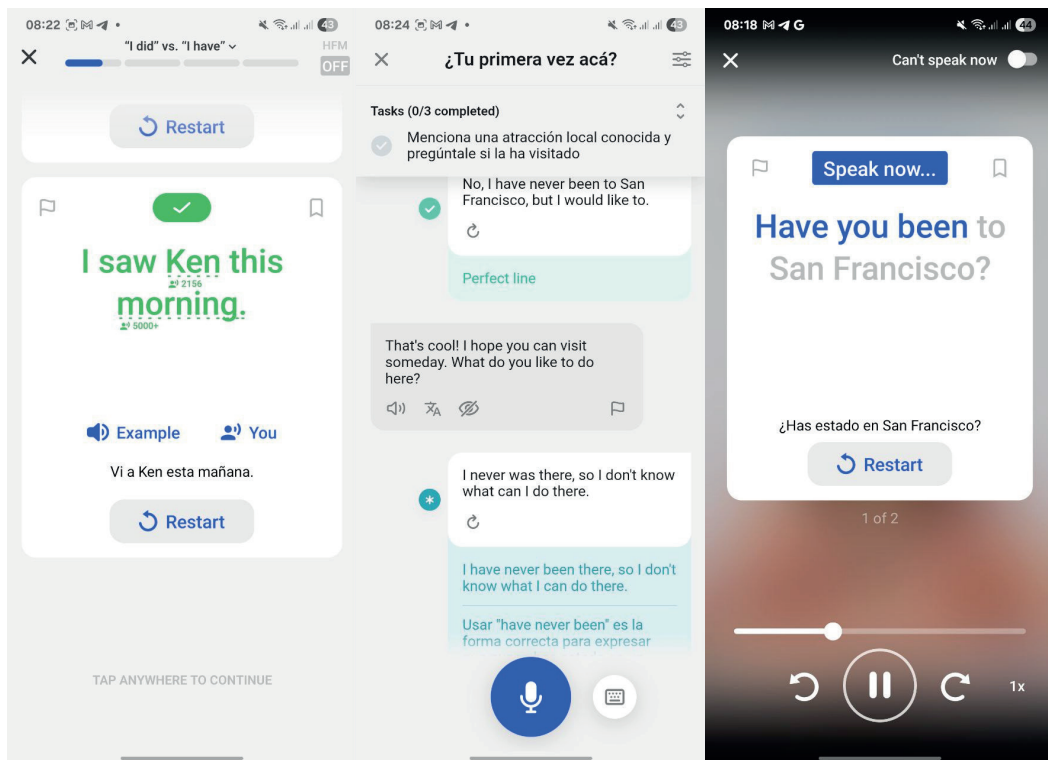


Рис. 4. Скриншоти мобільного застосунку *Speak*

Speak відрізняється структурованістю курсу та тісною інтеграцією ШІ на всіх етапах. Уроки включають відео, лексику, вправи на формування фонетичних навичок та діалоги з чат-ботом. Після кожного заняття учень переходить до практики в чаті, де застосовує вивчений матеріал. Зворотний зв'язок – виправлення помилок, хоча бот орієнтований на тему уроку і не дозволяє спонтанного відхилення від неї.

Переваги:

- покроковий розвиток усного мовлення;
- вбудований чат з ШІ;
- тематична організація уроків.

Недоліки:

- неможливість відхилення від теми;
- обмеження у свободі висловлення.

Підсумок: Загалом, додаток є корисним для розвитку структурованих умінь усного мовлення, хоча й менш ефективний для розвитку спонтанного мовлення, у комунікативних ситуаціях, які виходять за рамки заданого сценарію.

5. Elsa Speak

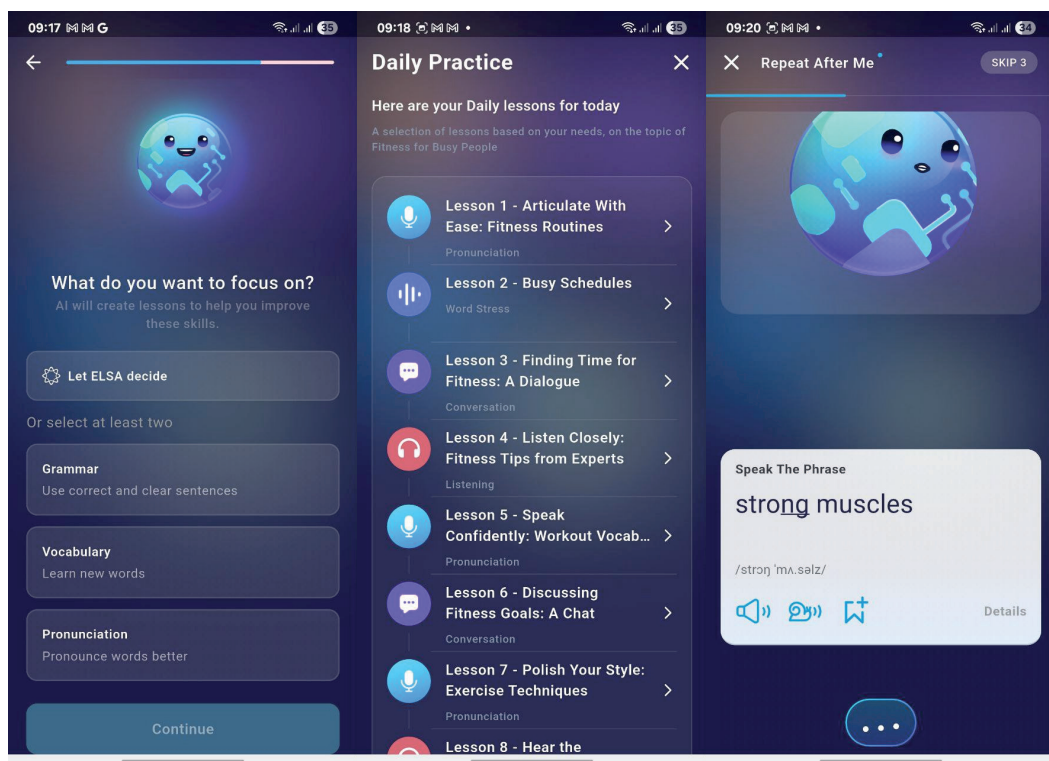


Рис. 5. Скриншоти мобільного застосунку *Elsa Speak*

Elsa Speak – спеціалізований застосунок для формування фонетичних й інтонаційних навичок. Його перевага – ґрунтовний фонетичний аналіз: оцінюються інтонація, темп, ритм мовлення. *Elsa* формує план занять на основі цілей і рівня користувача, а також дає рекомендації з підготовки до міжнародних іспитів. Проте контент безкоштовної версії обмежений, а тематика діалогів – вузька.

Переваги:

- ґрунтовний аналіз вимови;
- персоналізовані заняття;
- орієнтація на підготовку до іспитів.

Недоліки:

- обмежена тематика;
- частина функцій платна.

Підсумок: *Elsa Speak* підходить як інструмент для вдосконалення вимови, але не як повноцінне середовище для навчання діалогічного мовлення в класі.

6. Cake

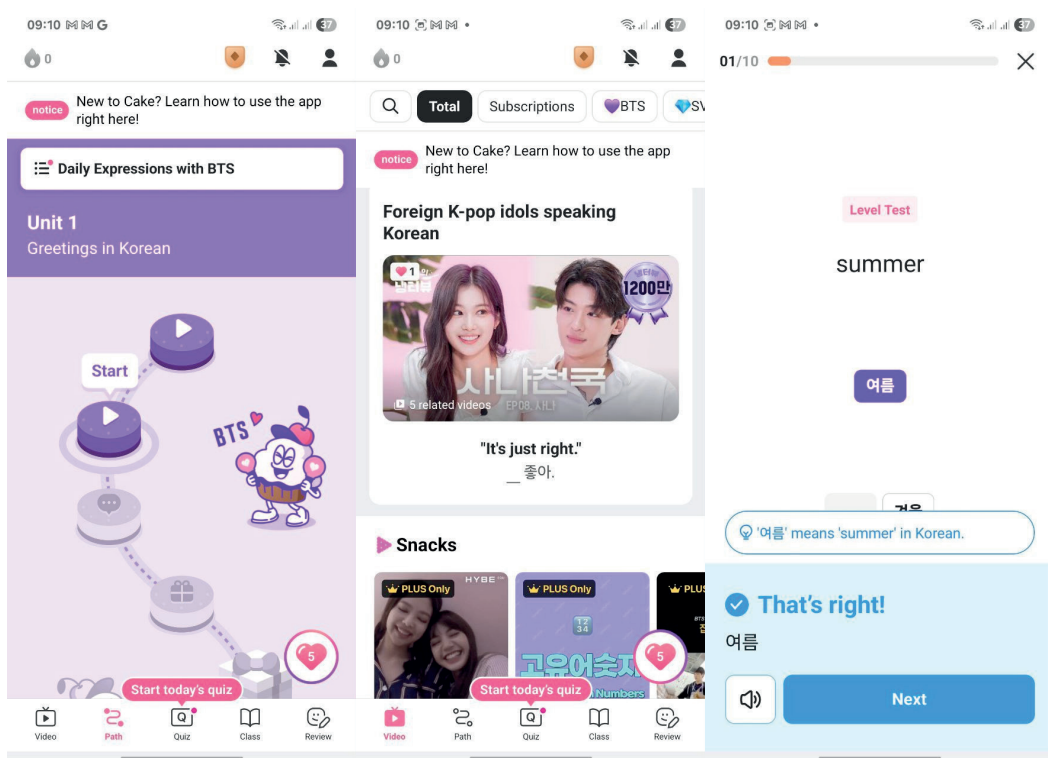


Рис. 6. Скриншоти мобільного застосунку *Cake*

Cake – простий у використанні застосунок, який навчає мовлення через короткі відео з повсякденними ситуаціями. Механізми застосунку дають мінімальний, але корисний зворотний зв'язок. Гейміфіковані елементи мотивують учнів до щоденної практики, що є його перевагою.

Переваги:

- короткі уроки;
- актуальний відеоконтент;
- зручна форма повторення лексики.

Недоліки:

- недостатній фідбек;
- обмежений розвиток діалогічного мовлення.

Підсумок: *Cake* добре працює як допоміжний ресурс, зручний для домашнього використання або коротких інтерактивних вправ у класі, однак не забезпечує достатньої практики чи індивідуалізації.

7. Tandem



Рис. 7. Фото інтерфейсу мобільного застосунку *Tandem* (<https://tandem.net/>)

Tandem – платформа для живого спілкування з носіями мови. Найбільша її перевага – реальне міжкультурне спілкування. Вона дозволяє учням практикувати мову в наближених до реальних комунікативних ситуаціях. Але для класного використання *Tandem* має значні обмеження: труднощі з підбором партнера, часові пояси і високий психологічний бар'єр учнів у процесі спілкування з носіями мови.

Переваги:

- інтеракція з носіями мови;
- міжкультурна комунікація;
- можливість взаємного виправлення помилок.

Недоліки:

- можливі психологічні бар'єри;
- залежність від зовнішнього партнера;
- різниця часових поясів.

Підсумок: Для просунутих учнів – це безцінний досвід, проте для середнього шкільного рівня та уроків у класі – не найбільш доцільний варіант.

8. Practika AI

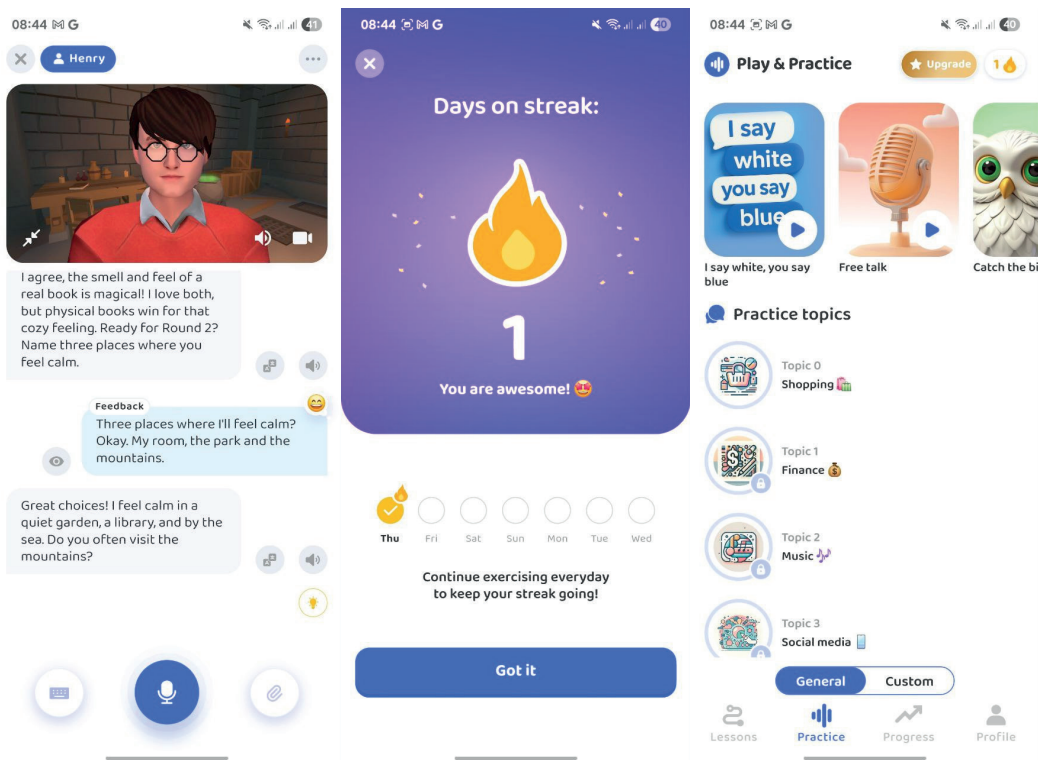


Рис. 8. Скріншоти мобільного застосунку *Practika AI*

Основною перевагою *Practika AI* є інтерактивність, персоналізація та фокус на говоріння в реалістичних комунікативних ситуаціях. Завдяки генеративним ШІ-аватарам учні залучаються до діалогів, максимально наближених до реальної комунікації, але без емоційного тиску, який може виникати при роботі з реальними людьми. Учитель або учень може обрати тьютора з певним акцентом (британським чи американським), а також адаптувати характер і стиль навчання. Застосунок гнучко реагує на мовний рівень користувача, дозволяє налаштувати цілі та інтенсивність занять і створює персоналізований план з реалістичними термінами досягнення результату. Уроки логічно структуровані, включають усі необхідні види мовленнєвої діяльності, а фідбек після розмов детально охоплює граматичні і лексичні аспекти.

Переваги:

- натуральне середовище для розмов;
- повна голосова взаємодія;
- персоналізація та гнучкий графік;
- висока мотивація через реалістичні ситуації;
- психологічна безпека учнів (без стресу спілкування з носіями).

Недоліки:

- Відсутність аналізу вимови (на даний момент).

Підсумок: *Practika AI* – найдоцільніший застосунок для впровадження на уроках англійської мови в класі. Він поєднує ефективну імітацію спілкування, гнучкість, адаптивність і комфорт для учня. Його особливістю є повна залученість у мовленнєвий процес без потреби сторонніх учасників, що робить його зручним у форматі шкільного уроку і самостійної практики також. Отже, серед усіх розглянутих застосунків *Practika AI* найкраще відповідає потребам шкільного середовища для розвитку ДМ мовлення.

У ході дослідження актуальності інтеграції онлайн-застосунків в англійськомовне навчальне середовище проведено анкетування вчителів ІМ і виявлено, що 100 % респондентів використовують онлайн-застосунки на уроках ІМ. Серед згаданих були такі застосунки і платформи:

- *Zoom, Moodle, Teams* – для відеозв’язку та LMS (Learning Management System);
- *Miro, Whiteboard* – інтерактивні дошки;
- *Quizlet, Wordwall, BBC Learning English, Ted-ed*.

Тобто можна побачити, що онлайн-застосунки вже стали звичною частиною освітнього процесу і вчителі активно використовують як синхронні (*Zoom*), так і асинхронні інструменти (*Quizlet*), проте вони переважно не використовують NLP-алгоритмів, як генеративний ШІ, і загалом плутають застосунки з платформами. Це свідчить про актуальну потребу в підвищенні цифрової грамотності педагогів з метою ефективнішої інтеграції технологій у навчальний процес.

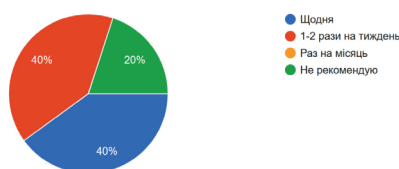
Також абсолютно всі респонденти відповіли, що так чи інакше використовують застосунки для діалогічного мовлення: *Eva, Flip*, картки з питаннями, візуальні та вербальні опори. Помітно, що, хоча існує інтерес до навчання ДМ за допомогою цифрових інструментів, проте вибір застосунків менш усталений – переважають окремі рішення та імпровізація.

Рекомендують учням користуватись онлайн-застосунками для практики ведення діалогу 1–2 рази на тиждень 40 % респондентів, 40 % – рекомендують раз на місяць і 20 % – не рекомендують узагалі.

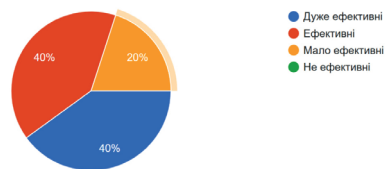
40 % опитаних вчителів вважають такі додатки дуже ефективними, 40 % – ефективними і 20 % – мало ефективними. Тобто більшість учителів визнає онлайн-застосунки ефективними для розвитку ДМ. Лише незначна частина має сумніви щодо їхньої ефективності. У питанні лексичної підготовки – позиція однастайна: 100 % опитаних вважають, що онлайн-застосунки полегшують запам’ятовування слів та фраз.

100 % респондентів вважають, що використання онлайн-застосунків сприяє більш ефективному розвитку умінь у говорінні англійською мовою. Усі опитані позитивно оцінюють ефективність онлайн-застосунків у навчанні діалогічного мовлення. Це свідчить про відкритість учителів до інновацій та віру в потенціал технологій.

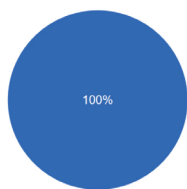
Як часто ви рекомендуєте учням використовувати онлайн-застосунки для розвитку вмінь вести діалог англійською мовою?



Як ви оцінюєте ефективність онлайн-застосунків для розвитку вмінь англійськомовного діалогічного мовлення учнів?



Чи вважаєте ви, що онлайн-застосунки полегшують учням запам'ятовування нових слів і фраз?



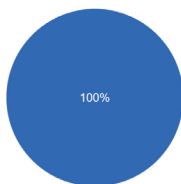
● Так
● Ні

Чи вважаєте ви, що використання онлайн-застосунків для навчання діалогічного мовлення сприяють більш ефективному розвитку умінь учнів у говорінні англійською мовою?



● Так, сприяють
● Ні, не зовсім

Чи спостерігаєте ви підвищену мотивацію учнів до вивчення англійської мови з використанням онлайн-застосунків?



● Так
● Ні

Рис. 9. Результати анкетування вчителів

Серед труднощів у використанні онлайн-застосунків для навчання діалогічного мовлення англійською мовою респонденти назвали:

- відсутність живого партнера для спілкування – 40 % респондентів
- технічні обмеження / якість контенту – 20 % респондентів
- невміння грамотно писати англійською – 20 % респондентів

Відсутність відсутність труднощів констатували 20 % респондентів.

Також респонденти запропонували такі інструменти / функції онлайн-застосунків, які могли б поліпшити процес розвитку умінь діалогічного мовлення учнів англійською мовою:

- живе спілкування з чат-ботами (напр. ChatGPT) – 20 % респондентів
- аналіз та виправлення помилок штучним інтелектом – 10 % респондентів
- індивідуалізація рекомендацій відповідно до рівня учня – 20 % респондентів
- імітація діалогів на теми зі шкільного життя / побуту – 10 % респондентів

Частина опитаних (40 % респондентів) зазначила, що “всі необхідні вже є” / “будь-який”.

Можемо зробити висновки, що вчителі найбільше цінують інтерактивність, адаптивність до рівня учня, а також ІІІ для аналізу мовлення. Найбільш згадуваним і дієвим вважають ChatGPT.

Серед здобувачів освіти старших класів також проведено анкетування, під час якого виявлено, що 80 % використовують онлайн-застосунки для вивчення англійської мови і 20 % не використовують. Серед таких додатків згадано *Duolingo*, *Reverso Context*, *Longman Dictionary*, *Zoom*, *C.ai*, *Google Translate*. Частота користування варіюється в такому діапазоні:

- щодня – 10 %
- 1–2 рази на тиждень – 20 %
- раз на місяць – 50 %

Не використовують такі додатки 20 % респондентів.

Виявлено, що 90 % учнів онлайн-застосунки допомагають краще запам'ятовувати нові слова і фрази і 10 % – ні, 80 % краще зрозуміють структуру англійської мови

під час обговорень на противагу 20 %. На запитання, чи онлайн-застосунки роблять навчання цікавішим 90 % респондентів відповіли ствердно і 10 % не згодились. А також 77,8 % опитаних хотіли б більше використовувати онлайн-застосунки для розвитку умінь ДМ, а 22,2 % не підтримали цієї ідеї.

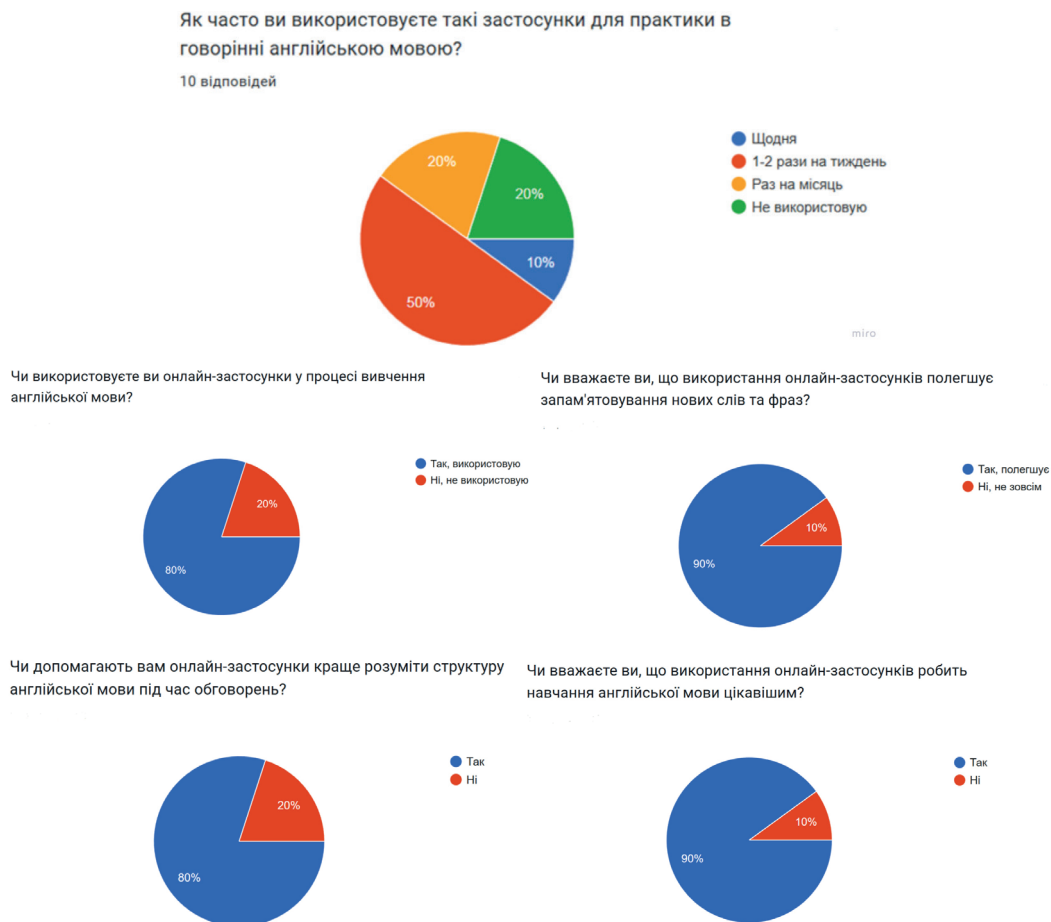


Рис. 10. Результати анкетування учнів

Більшість респондентів (80–90 %) активно використовують онлайн-застосунки й вважають, що ці застосунки ефективно сприяють вивченню мови. Серед переваг, які назвали користувачі, зазначимо такі:

- доступ у будь-який час і з будь-якого місця;
- тренування без страху зробити помилку;
- відстеження прогресу, аналіз вимови, багато вправ;
- можливість вибору формату (відео, текстові діалоги);
- цікавий, зручний, ефективний формат.

Одержані результати анкетування показали, що більшість учнів високо оцінили корисність онлайн-застосунків, особливо в частині оцінювання, взаємодії та швидкого зворотного зв'язку. Проте виявлено й низку проблем. Серед труднощів – нестабільний інтернет, зниження мотивації, перевантаженість завданнями, а також відсутність живої взаємодії, яку важко повністю замінити цифровими засобами.

Отже, потреба розширити використання онлайн-застосунків під час вивчення англійської мови є, а саме: залучати голосові чати та AI-асистентів у навчальних застосунках для покращення діалогічного мовлення. Така практика зможе забезпечити індивідуалізацію навчання: рівні складності, інтереси користувача, адаптивні вправи. Проте особливої уваги і детального аналізу потребує мотивація щоденного використання для успішної реалізації практики говоріння.

Висновки та можливості подальших досліджень. Застосування ШІ-технологій у навчанні англійського діалогічного мовлення має значний потенціал, зокрема завдяки своїй адаптивності, інтерактивності та здатності забезпечити безперервну мовленнєву практику. Водночас, результативність таких рішень значною мірою залежить від дидактичного підходу та професійної підготовки вчителя. Ефективність цифрових технологій для формування діалогу залежить саме від їхнього інтегрування в цілеспрямовану педагогіку. Потенціал технологій не реалізується автоматично – він розкривається лише за умови свідомого поєднання з діалогічними методами навчання, тоді як без такого підходу технології часто використовуються поверхово й не ведуть до глибших змін у навчанні. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на емпіричному аналізі ефективності конкретних ШІ-застосунків, зокрема їх впливу на розвиток критичного й діалогічного мислення старшокласників, а також на дослідженні аспектів інклюзивного використання таких інструментів у змішаному навчанні.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Антоненко, Н., Коноваленко, Т., Король, Т., Подосиннікова, Г., Прокопчук, Н., Салюк, Б., Шевченко, М., & Школа, І. (2024). *Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови* (І. Школа & Б. Салюк, Ред.). Євро-Волинь.
- Наливайко, О., Вакулєнко, А., & Землин, Ю. (2019). Використання мобільного додатку “Дроп” в процесі вивчення іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 8, 107–XXX.
<https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/294>
- Podolyak, M. Yu. (2024). ICT in teaching foreign language in a Ukrainian university. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(3), 45–55.
<https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.45-55>
- Ahn, T. Y., & Lee, S.-M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778–786.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Kharitonenko, L. (2022). Analysis of innovative methods of Ukrainian language teaching at the educational institutions of general secondary education. *Futurity Education*, 2(2), 58–73.
<https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.06.6>
- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239.
<https://doi.org/10.3390/app12073239>

- Nur Aisyah Zulkifli, Zaitun, Rozimela, Y., & Mirawati. (2020). Online applications to support remote classroom dialogue and assessment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1779(1), 012039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1779/1/012039>
- Rwodzi, C., de Jager, L., & Mpofu, N. (2020). The innovative use of social media for teaching English as a second language. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), Article a702. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.702>
- Vy, N. N. H., & Pham, V. P. H. (2024). AI chatbots for language practices. *International Journal of AI in Language Education*, 1(1). <https://doi.org/10.54855/ijaile.24115>

REFERENCES

- Antonenko, N., Konovalenko, T., Korol, T., Podosynnikova, H., Prokopchuk, N., Saliuk, B., Shevchenko, M., & Shkola, I. (2024). *Tsyfrovi tekhnolohii navchannia anhliiskoi movy yak inozemnoi/druhoi movy* (I. Shkola & B. Saliuk, Red.). Yevro-Volyn.
- Nalyvaiko, O., Vakulenko, A., & Zemlyn, Yu. (2019). Vykorystannia mobilnoho dodatku «Drops» v protsesi vyvchennia inozemnykh mov. *Vidkryte osvittie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 8, 107–XXX. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/294>
- Podolyak, M. Yu. (2024). ICT in teaching foreign language in a Ukrainian university. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(3), 45–55. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.45-55>
- Ahn, T. Y., & Lee, S.-M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778–786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Kharitonenko, L. (2022). Analysis of innovative methods of Ukrainian language teaching at the educational institutions of general secondary education. *Futurity Education*, 2(2), 58–73. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.06.6>
- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>
- Nur Aisyah Zulkifli, Zaitun, Rozimela, Y., & Mirawati. (2020). Online applications to support remote classroom dialogue and assessment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1779(1), 012039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1779/1/012039>
- Rwodzi, C., de Jager, L., & Mpofu, N. (2020). The innovative use of social media for teaching English as a second language. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), Article a702. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.702>
- Vy, N. N. H., & Pham, V. P. H. (2024). AI chatbots for language practices. *International Journal of AI in Language Education*, 1(1). <https://doi.org/10.54855/ijaile.24115>



УДК 378.147:005.94

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358778>

Слаба О. В.

oksana.slaba@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-4554>

Київський національний лінгвістичний університет

Падалко Я. В.

jpad@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0016-4737>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 30.10.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МЕНЕДЖМЕНТУ В НАВЧАННІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті проаналізовано використання інструментів менеджменту в навчанні вчителів іноземних мов у контексті трансформації освіти. Підкреслено значення формування управлінських компетентностей педагогів, здатних ефективно планувати, організовувати та контролювати навчальний процес у цифровому середовищі. Метою дослідження є визначення впливу тайм-менеджменту, цифрових технологій і педагогічного маркетингу на ефективність педагогічної діяльності та розвиток професійних компетентностей. Використано аналіз наукових джерел, синтез підходів до управління освітнім процесом і спостереження за практикою застосування менеджмент-інструментів. З'ясовано, що системне їх використання знижує рівень стресу, підвищує якість підготовки занять, оптимізує роботу та підсилює мотивацію студентів. Поєднання цих інструментів формує в педагогів ключові компетентності: самоорганізацію, лідерство, командну взаємодію й готовність до безперервного розвитку.

Ключові слова: педагогічний маркетинг, підготовка вчителів іноземних мов, професійні компетентності, тайм-менеджмент, формування управлінських компетентностей, цифрові технології.

Slaba O. V.

oksana.slaba@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-4554>

Kyiv National Linguistic University

Padalko Ya. V.

jpad@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0016-4737>

Kyiv National Linguistic University

THE USE OF MANAGEMENT TOOLS IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article examines the peculiarities of using management tools in training foreign language teachers in the context of modern educational transformation. The Introduction highlights the importance of developing teachers' managerial competences that enable them to effectively plan, organize, and monitor the learning process in a digital environment. The Purpose of the study is to determine how management tools – time management, digital technologies, and pedagogical marketing – affect teaching effectiveness

and the development of professional competences among future teachers. The Methods applied include the analysis of scientific sources, synthesis of current approaches to managing the educational process, and observation of the practical implementation of management tools in teacher training. The Results indicate that systematic time management helps reduce stress and improve lesson planning quality; digital tools optimize administrative work and enable effective monitoring of student's academic achievement; pedagogical marketing enhances communication with students and encourages their motivation. The combination of these tools contributes to the development of key teacher competences such as self-organization, leadership, teamwork, and lifelong learning. The Conclusion emphasizes that management tools are an essential resource for improving the quality of education and professional development of foreign language teachers. Further research should focus on designing adaptable models for integrating managerial approaches into language teaching methodology, considering teachers' digital competence and institutional resources.

Keywords: digital technologies, foreign language teacher training, management tools, pedagogical marketing, professional competences, time management.

Вступ. Система підготовки вчителів іноземних мов сьогодні перебуває в стані активної трансформації. Основним викликом є не лише потреба у високому рівні мовної компетенції, а й у формуванні управлінських умінь, що дозволяють ефективно організовувати навчальний процес, координувати роботу учнів та колег, оцінювати результати навчання та вдосконалювати власну педагогічну діяльність. Учитель сучасного освітнього закладу виступає не тільки джерелом знань, а й координатором навчального процесу, що потребує розвитку стратегічного мислення, комунікативних навичок та здатності до самоменеджменту.

Актуальність дослідження зумовлена кількома чинниками. По-перше, високі вимоги до якості освіти вимагають від педагогів не лише володіння методикою викладання, а й уміння ефективно організовувати навчальний процес. По-друге, сучасна освіта перебуває під сильним впливом цифрових технологій, що зумовлює потребу застосування менеджмент-інструментів для планування та контролю навчального процесу. По-третє, глобалізація й мобільність освітніх програм вимагають від педагогів гнучкості, уміння швидко адаптуватися та працювати в команді, що безпосередньо пов'язано з розвитком професійних компетентностей через використання управлінських підходів.

Застосування інструментів менеджменту – тайм-менеджменту, стратегічного планування, менеджменту якості, проєктного та командного менеджменту – дозволяє підвищити ефективність роботи вчителя, знизити рівень стресу, забезпечити чіткість цілей та оптимальний розподіл ресурсів. У контексті підготовки вчителів іноземних мов ці інструменти сприяють формуванню ключових компетентностей: самоорганізації, лідерства, критичного мислення, командної взаємодії та здатності до безперервного професійного розвитку.

Постановка проблеми. Незважаючи на очевидні переваги менеджмент-інструментів у сфері освіти, їхнє застосування в підготовці вчителів іноземних мов залишається недостатньо дослідженим. Основною проблемою є нестача інтеграції управлінських підходів у навчальні програми та педагогічну практику, що обмежує розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Відсутність навичок стратегічного планування та управління часом призводить до зниження ефективності роботи вчителя, збільшення стресових ситуацій та складнощів у взаємодії з учнями. Недостатнє використання цифрових інструментів для організації навчального процесу та комунікації ускладнює контроль за успішністю студентів і не дозволяє швидко реагувати на їхні потреби.

Проблема стає особливо актуальною у світлі сучасних викликів освіти: цифровізації, упровадження дистанційних та змішаних форм навчання, інтеграції

нових технологій, інклюзії та мобільності педагогічних кадрів. Розв'язання цієї проблеми вимагає визначення ефективних способів упровадження менеджмент-інструментів у навчальний процес, що сприятиме підвищенню якості освіти, формуванню управлінських компетентностей та розвитку професійної готовності педагогів.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у виявленні особливостей використання інструментів менеджменту в навчанні вчителів іноземних мов та оцінюванні їхнього впливу на ефективність педагогічної діяльності і розвиток професійних компетентностей.

Для досягнення поставленої мети слід виконати такі завдання:

1) проаналізувати сучасні підходи до управління навчальним процесом у підготовці вчителів іноземних мов, зокрема тайм-менеджмент, стратегічне планування, менеджмент якості та проектний менеджмент;

2) визначити ефективність застосування цифрових інструментів у навчальному процесі та їхній вплив на організацію роботи вчителя;

3) дослідити вплив менеджмент-інструментів на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, формування ключових компетентностей та здатність до самоменеджменту;

4) розробити практичні рекомендації щодо інтеграції інструментів менеджменту в підготовку педагогів для підвищення ефективності навчання та мотивації студентів;

5) визначити проблемні зони та перспективи подальшого розвитку використання менеджмент-інструментів у сфері педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні п'ять років позначені активним зростанням досліджень у трьох взаємопов'язаних напрямках, важливих для теми цього дослідження, а саме: професійний розвиток учителя з акцентом на цифрові компетентності, інструменти організації праці вчителя (тайм-менеджмент, управління навантаженням, оптимізація робочого часу) і застосування проектного менеджменту та проектно-орієнтованого навчання в підготовці вчителів. Аналізуючи публікації за 2020–2024 рр., можна говорити про загальний позитивний ефект системних програм підвищення кваліфікації, цифрових тренінгів та структурованих підходів до планування роботи вчителя за умови наявності тривалої підтримки, менторства та інституційних умов.

Сучасні дослідження також зосереджені на вивченні цифрових інструментів підтримки вчителя, включно з системами управління навчання, аналітичними платформами та додатками для клас-менеджменту, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу (Amemasor et al., 2025; Even, 2024; Huang et al., 2024; Tan, et al., 2024; Trach & Nehoda, 2024; Zhang et al., 2025).

Л. Хуанг та ін. (2024) зазначають, що програми підвищення кваліфікації особливо ефективні в умовах дистанційного навчання (Huang et al., 2024). С. К. Амемасор та ін. виокремлюють ключові компоненти ефективних цифрових програм підвищення кваліфікацій: спільність, практичні вправи, безперервний зворотний зв'язок (Amemasor et al., 2025). Тан та ін. (2024) систематизують напрями використання штучного інтелекту в освітній діяльності та професійному розвитку педагогів (Tan et al., 2024). К. В. Трач і Л. О. Негода розглядають роль медіаінструментів як інноваційного компонента в закладах вищої освіти, підкреслюючи їхню значущість для інтеграції цифрових технологій у навчальний процес (Trach & Nehoda, 2024). К. Чжан у своїх дослідженнях акцентує на впровадженні цифрових освітніх платформ (Zhang, 2025).

Г. Бекет та Х. Пае аргументують користь професійного розвитку педагогів для мовної підготовки і закликають інтегрувати проектний менеджмент у методику

підготовки вчителів (Beckett & Rae, 2024). А. М. Евен позиціонує інструменти проектного менеджменту як корисні для структурування навчальних курсів і студентських проектів (Even, 2024).

Аналіз сучасної літератури дозволяє виокремити кілька ключових результатів та спільних висновків, які стосуються застосування інструментів менеджменту у професійному розвитку вчителів іноземних мов. По-перше, ефективність програм професійного розвитку істотно залежить від їхньої тривалості та формату. Одноразові семінари виявляються менш ефективними порівняно з тривалими програмами, що включають практичні вправи, наставництво та системний зворотний зв'язок.

По-друге, цифрові інструменти навчання значно зменшують адміністративне навантаження, якщо їхнє впровадження супроводжується відповідною інституційною підтримкою. Використання систем управління навчанням, електронних журналів та аналітичних платформ дозволяє вчителям оптимізувати робочий час і сконцентруватися на педагогічній діяльності. Водночас без належного навчання та політик упровадження ефект від цифрових інструментів суттєво слабшає.

По-третє, застосування проектного менеджменту і проектно-орієнтованого навчання збільшує мотивацію та автономію студентів, одночасно формуючи в майбутніх учителів навички організації роботи та лідерства. Однак дослідження, орієнтовані саме на мовну підготовку з використанням проектно-орієнтованого навчання, поки що обмежені.

Також важливо відзначити, що практики тайм-менеджменту прямо корелюють із рівнем професійного вигорання та балансом робочого навантаження. Як зазначають О. Олійник і Є. Вороб'єва, розвиток навичок управління часом є ключовим чинником підвищення ефективності професійної діяльності педагога та формування його інноваційної компетентності (Олійник, 2022; Vorobieva, 2024). Методи блокування часу (time-blocking) та пріоритетизації завдань дозволяють зменшити стрес і підвищити якість підготовки занять.

Окремо слід згадати про роль інструментів на основі штучного інтелекту: вони можуть автоматизувати рутинні завдання, як, наприклад, коригування та підготовка дидактичних матеріалів, проте потребують контролю якості й дотримання етичних норм упровадження.

Незважаючи на численні досягнення, сучасні дослідження демонструють певні прогалини. По-перше, недостатньо робіт, присвячених саме вчителям іноземних мов; більшість досліджень охоплює педагогів загалом, а специфічні аспекти мовної підготовки, такі як робота з автентичними матеріалами, інтерактивні мультимедійні завдання та розвиток усного мовлення, досі вивчені мало. По-друге, обмежена кількість довготривалих і багатоплатформових емпіричних досліджень не дозволяє чітко визначити причинно-наслідкові зв'язки між упровадженням менеджмент-інструментів та результатами професійного розвитку.

По-третє, відсутні системні моделі інтеграції менеджмент-інструментів із педагогічною методикою: є роботи про тайм-менеджмент або системи управління навчанням, проте бракує комплексних моделей, які поєднували б time-blocking, проектно-орієнтоване навчання та формувальне оцінювання в курсах методики. Четверта прогалина стосується контексту конкретних країн, зокрема України, де післявоєнні умови, локальна специфіка та обмежені ресурси потребують адаптованих підходів. Нарешті, недостатньо уваги приділяється педагогічному маркетингу: питання позиціонування вчителя, комунікації з батьками та громадою, а також їхній вплив на мотивацію студентів поки що мало висвітлені в наукових дослідженнях.

Отже, хоча існує значне підґрунтя для впровадження менеджмент-інструментів у професійний розвиток вчителів, наявні прогалини обґрунтовують необхідність проведення подальших емпіричних досліджень, які враховували б специфіку мовної підготовки, цифрову компетентність педагогів та локальні особливості освітнього середовища.

Основні результати дослідження. У результаті дослідження здійснено комплексний аналіз застосування інструментів менеджменту в навчанні вчителів іноземних мов. Особливу увагу приділялено методам тайм-менеджменту, використанню цифрових інструментів та практикам педагогічного маркетингу, оскільки саме ці компоненти формують основу сучасної організації навчального процесу та професійного розвитку педагогів.

Аналіз показав, що застосування методів тайм-менеджменту дозволяє вчителям ефективніше планувати власний робочий час, оптимально розподіляти завдання та оперативно реагувати на зміни в навчальному процесі. Системне планування та пріоритетизація завдань сприяють зменшенню стресу та вигорання, підвищенню якості підготовки до уроків і більш ефективній взаємодії з учнями. Використання щоденників, тайм-блокування та регулярного планування сприяє формуванню дисципліни в роботі педагогів і забезпечує стабільність освітнього процесу.

Водночас цифрові інструменти значно підвищують продуктивність роботи вчителів, знижуючи час, витрачений на адміністративні завдання. Системи електронного навчання, онлайн-платформи та електронні журнали дозволяють організувати навчальні матеріали, моніторити успішність учнів у режимі реального часу та здійснювати дистанційний контроль якості навчання. Цей підхід дає змогу вчителям більше уваги приділяти безпосередньо освітньому процесу та індивідуальній роботі з учнями, а також швидше коригувати методи викладання відповідно до потреб класу.

Педагогічний маркетинг, зокрема використання соціальних мереж та інших цифрових платформ для комунікації з учнями і батьками, виявився важливим фактором підвищення мотивації учнів та формування позитивної взаємодії в навчальному середовищі. Активне інформування про навчальні плани, публікація методичних матеріалів й обмін досвідом через цифрові канали сприяють залученню зацікавлених сторін до процесу навчання та поліпшують розуміння потреб учнів.

У ході дослідження також зафіксовано, що поєднання тайм-менеджменту, цифрових інструментів і педагогічного маркетингу забезпечує найкращі результати. Використання цих інструментів у комплексі дозволяє вчителю не лише підвищити продуктивність своєї роботи, а й впливати на успішність учнів. Наприклад, учителі, які планують уроки за допомогою тайм-блокування та одночасно використовують електронну систему управління освітнім процесом для моніторингу прогресу учнів, демонструють більш високий рівень організації роботи та швидше адаптуються до змін у навчальному процесі.

Важливо зазначити, що впровадження інструментів менеджменту в освітню практику має не лише організаційний, а й психолого-педагогічний ефект. Учителі, які системно застосовують методи планування, ведення календарів і цифрові системи контролю часу, демонструють вищий рівень задоволення від професійної діяльності. Це пов'язано із відчуттям контролю над робочим процесом і зменшенням хаотичних перевантажень, які часто стають причиною професійного вигорання. Таким чином, ефективний тайм-менеджмент може розглядатися не лише як інструмент підвищення продуктивності, а й як засіб підтримки професійного добробуту педагогів.

Крім цього, сучасна освітня практика все частіше демонструє тенденцію до адаптації управлінських підходів, запозичених із бізнес-середовища. Такі моделі, як Kanban, SMART-цілі та OKR (Objectives and Key Results), поступово входять у роботу педагогів і менеджмент освітніх закладів. Їх застосування в навчальному процесі дає змогу підвищити гнучкість планування, орієнтацію на результат та здатність швидко реагувати на зміни умов навчання. Зокрема, Kanban – метод візуального управління завданнями, що передбачає поділ роботи на етапи й відображення їх на спеціальній дошці для контролю процесу та підвищення ефективності діяльності.

Цифрові платформи, такі як Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, а також спеціалізовані мобільні застосунки для планування занять і комунікації, значно спрощують управління навчальними матеріалами та зворотним зв'язком. Університетські викладачі відзначають, що використання таких систем дозволяє не лише автоматизувати частину рутинних завдань, але й підвищити прозорість освітнього процесу, адже студенти отримують постійний доступ до власних результатів і коментарів викладача. Це створює нову культуру взаємодії – більш відкриту, гнучку й орієнтовану на розвиток автономності студентів.

Водночас важливо підкреслити, що ефективність застосування менеджмент-інструментів значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагогів. Дослідження показали, що частина вчителів відчуває труднощі при використанні цифрових платформ, що пояснюється відсутністю належної технічної підтримки або досвіду. Тому впровадження інструментів менеджменту має супроводжуватися системними заходами з підвищення цифрової грамотності педагогів, зокрема через курси підвищення кваліфікації, семінари та тренінги. Також важливою є підтримка з боку адміністрації закладу освіти, яка повинна створювати сприятливе середовище для експериментування та впровадження нових методів.

Окремої уваги заслуговує соціальний аспект використання інструментів педагогічного маркетингу. Учителі, які активно застосовують комунікаційні стратегії в соціальних мережах, формують більш стійку та довірчу взаємодію з учнями, батьками й колегами. Це підсилює ефект співпраці, стимулює взаємне навчання та формує позитивний імідж навчального закладу. Водночас важливо дотримуватися етичних принципів цифрової комунікації, щоб уникнути ризику втручання у приватність чи зниження академічної дистанції.

Підсумовуючи, наголосимо, що використання тайм-менеджменту, цифрових інструментів та педагогічного маркетингу має системний вплив на якість освітнього процесу. Їх інтегроване застосування створює передумови для більш ефективного управління навчальною діяльністю, оптимізації робочого часу викладачів, підвищення мотивації студентів і забезпечення сталого професійного розвитку педагогів.

Перспективним напрямом подальших досліджень є випрацювання моделей комплексного впровадження управлінських технологій у підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Такий підхід сприятиме формуванню в них не лише методичних, а й організаційних компетентностей, необхідних для успішної роботи в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Водночас дослідження виявило певні обмеження в застосуванні цих інструментів. Не всі вчителі мають достатній рівень цифрової компетентності для ефективного використання сучасних платформ. Крім того, соціальні мережі, якщо їх використовувати без чіткої мети, можуть відволікати учнів. Різні ресурси закладів освіти та рівень підтримки з боку адміністрації також впливають на можливості застосування менеджмент-інструментів.

Таким чином, аналіз показав, що використання тайм-менеджменту, цифрових інструментів та педагогічного маркетингу позитивно впливає на ефективність роботи вчителів іноземних мов, зменшує рівень стресу та сприяє підвищенню успішності учнів. Ці результати підтверджують важливість інтегрованого підходу до менеджменту освітнього процесу та свідчать про потенціал подальшого розвитку інструментів управління для оптимізації професійної діяльності педагогів у сучасних умовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження проаналізовано особливості використання інструментів менеджменту в навчанні вчителів іноземних мов, зокрема тайм-менеджменту, цифрових технологій та педагогічного маркетингу. Результати свідчать, що застосування цих інструментів значно підвищує ефективність освітнього процесу, поліпшує організацію роботи педагогів та сприяє розвитку професійних компетентностей. Використання тайм-менеджменту дозволяє вчителям планувати та пріоритетизувати завдання, зменшувати рівень стресу та швидше адаптуватися до змін у навчальному процесі. Цифрові інструменти оптимізують адміністративні та організаційні аспекти роботи, забезпечують доступ до актуальної інформації про прогрес учнів і дозволяють концентруватися на педагогічній діяльності. Педагогічний маркетинг через соціальні мережі та інші платформи покращує комунікацію з учнями та батьками, підвищує мотивацію учнів і стимулює їх до активного залучення в навчальний процес.

Отримані результати підтверджують важливість комплексного підходу до застосування менеджмент-інструментів у роботі вчителів іноземних мов. Водночас дослідження виявило певні обмеження: не всі педагоги мають достатній рівень цифрової компетентності, а рівень ресурсного забезпечення закладів освіти впливає на можливості впровадження інструментів менеджменту. Перспективи подальших досліджень полягають у випрацюванні більш адаптованих моделей використання менеджмент-інструментів, які враховують специфіку навчання іноземних мов, рівень цифрової компетентності педагогів та ресурсні можливості освітніх закладів. Доцільним є вивчення впливу комплексного використання тайм-менеджменту, цифрових технологій та педагогічного маркетингу на формування професійної майстерності вчителів, а також на успішність і мотивацію учнів у різних вікових групах. Крім того, перспективним напрямом є дослідження інноваційних цифрових платформ та технологій, які дозволяють ефективно інтегрувати менеджмент-інструменти в навчальний процес, зменшуючи адміністративне навантаження та сприяючи розвитку професійних компетентностей педагогів. Загалом, результати цього дослідження підтверджують, що інструменти менеджменту є важливим ресурсом для підвищення якості навчання та розвитку педагогічної діяльності в сучасних умовах, відкриваючи нові можливості для оптимізації освітнього процесу та підвищення ефективності роботи вчителів іноземних мов.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Олійник, О. (2022). Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. *Молодь і ринок*, 7(205), 145–150.
<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266187>
- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*. 10:1541031.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Beckett, G. & Pae, H. (2024). Language Teacher Education on Project-Based Learning and Teaching. In: 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24). Valencia, 18-21 June 2024.
<https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17188>
- Even, A. M. (2024). Project management and education. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*, 5(1), 1–27.
<https://doi.org/10.4018/ijcdlm.353926>
- Huang, L., Liang, M., Xiong, Y., Wu, X., & Lim, C. P. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. *Computers & Education*. 105168.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2024). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Trach, K. V., & Nehoda, L. O. (2024). The use of media tools as an innovative component in institutions of higher education. *Innovate Pedagogy*, (75), 296–302.
<https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.57>
- Vorobieva, Y. (2024). Directions of development of time management skills of higher education students in the process of professional training. *Theory and Practice of Social Systems Management*, (1), 96–109.
<https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.1.08>
- Zhang, K. (2025). Teacher adoption of digital education management systems through combined information systems and social cognitive frameworks during post-COVID era. *Scientific Reports*, 15(1).
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-01552-8>

REFERENCES

- Oliinyk, O. (2022). Taim-menedzhment yak instrument rozvytku innovatsiinoi kompetentnosti vchytelia. *Molod i rynek*, 7(205), 145–150.
- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*. 10:1541031.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Beckett, G. & Pae, H. (2024). Language Teacher Education on Project-Based Learning and Teaching. In: 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24). Valencia, 18-21 June 2024.
<https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17188>

- Even, A. M. (2024). Project management and education. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*, 5(1), 1–27.
<https://doi.org/10.4018/ijcdlm.353926>
- Huang, L., Liang, M., Xiong, Y., Wu, X., & Lim, C. P. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. *Computers & Education*. 105168.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2024). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Trach, K. V., & Nehoda, L. O. (2024). The use of media tools as an innovative component in institutions of higher education. *Innovate Pedagogy*, (75), 296–302.
<https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.57>
- Vorobieva, Y. (2024). Directions of development of time management skills of higher education students in the process of professional training. *Theory and Practice of Social Systems Management*, (1), 96–109.
<https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.1.08>
- Zhang, K. (2025). Teacher adoption of digital education management systems through combined information systems and social cognitive frameworks during post-COVID era. *Scientific Reports*, 15(1).
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-01552-8>



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 373.3/5: 37.02: 811

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358780>

Устименко О. М.

olga.ustymenko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-8847>

Київський національний лінгвістичний університет

Чубук А. О.

anna.chubuk@knlu.edu.ua

Київський національний лінгвістичний університет,

Технічний ліцей міста Києва

Дата надходження 10.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕРЕЛІКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ XXI СТОЛІТТЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Статтю присвячено питанню оптимізації переліку ключових компетентностей в контексті національної освітньої реформи “Нова українська школа” (НУШ) для навчання іноземної мови учнів базової школи. Акцентовано увагу на методичній суперечності між вимогою наскрізного формування всіх десяти ключових компетентностей НУШ та практичною неможливістю їхньої систематичної інтеграції засобами одного навчального предмета. Проведено порівняльний аналіз міжнародних концептуальних рамок компетентностей XXI століття (UNESCO, OECD PISA, WEF, Oxford, Cambridge та ін.), який дозволив обґрунтувати необхідність обмеження переліку ключових компетентностей XXI століття для формування на уроках іноземної мови в базовій школі. Доведено, що найбільш релевантними та універсальними є 4К-компетентності (критичне мислення, креативність, спілкування, співпраця) у поєднанні з умінням учитися. На основі емпіричного дослідження (анкетування вчителів та учнів) виявлено основні системні бар’єри і потреби: брак методичних матеріалів та інструментів оцінювання ключових компетентностей XXI століття, а також необхідність цілеспрямованого розвитку в учнів базової школи навчальної автономії і критичного мислення. Обґрунтовано, що використання чітких дескрипторів, наданих міжнародними рамками, як-от Кембриджською, може забезпечити систематизоване формування та оцінювання обраного кластера ключових компетентностей. Визначено перспективи подальших розвідок, зокрема розроблення інструментарію оцінювання та методичного забезпечення для гармонійного формування в учнів базової школи ключових компетентностей XXI століття в процесі оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю.

Ключові слова: компетентнісний підхід, НУШ, ключові компетентності XXI століття, рамки ключових компетентностей, 4К-компетентності, критичне мислення, креативність, спілкування, співпраця, уміння вчитися, навчання впродовж життя, навчальна автономія, оцінювання ключових компетентностей, навчання іноземної мови, учні базової школи.

Ustymenko O. M.

olga.ustymenko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-8847>

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Chubuk A. O.

anna.chubuk@knlu.edu.ua

Kyiv National Linguistic University,

Kyiv Technical Lyceum, Ukraine

OPTIMISING THE LIST OF 21ST CENTURY KEY COMPETENCES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BASIC SECONDARY SCHOOL

Abstract. Introduction. The article is devoted to the issue of optimising the list of key competences within the Ukrainian educational reform “New Ukrainian School” (NUS) for foreign language teaching in basic secondary school. The methodological contradiction between the cross-curricular requirement to form all ten NUS key competences and the practical inability to integrate them systematically within a single discipline is highlighted. The study argues that not all key competences from the official NUS list can be effectively and permanently formed through foreign language instruction, thus requiring a strategic focus shift. **Purpose.** The primary purpose of this research is to substantiate the need to restrict the extensive list of NUS key competences for a foreign language classroom, to identify the most effective and practical framework of 21st century competences, and to analyse its methodological potential for systematic development and assessment of these skills in basic secondary school. **Methods.** The research employed a mixed methods approach. A comparative analysis was conducted on leading international conceptual frameworks of 21st century skills (including those by OECD PISA, the World Economic Forum, Oxford, and Cambridge). This theoretical analysis was complemented by an empirical study, specifically a survey of English teachers regarding key competences implementation barriers and a self-perception questionnaire administered to 7th grade students concerning their key competences development. Both methods were used to validate the practical focus and identify acute didactic needs. **Results.** The comparative analysis substantiated the strategic focus on a core cluster of such competences as the “4Cs” (critical thinking, creativity, communication, and collaboration) combined with learning to learn competence. This choice aligns with international key competences models and the discipline’s communicative nature. The empirical findings revealed significant systemic barriers, including the critical lack of standardised assessment tools for key competences and insufficient time, as reported by teachers. The student self-assessment indicated a strong orientation towards creative and collaborative tasks, yet highlighted a crucial need for targeted development of self-reflection (learner autonomy) and advanced critical thinking skills (comparative analysis, synthesis, evaluation). **Conclusion.** The study concludes that successful implementation of the competency-based approach in the NUS basic school requires a deliberate reduction of the practical focus to the core cluster of 4Cs plus learning to learn competence. Furthermore, to overcome methodological barriers, there is an urgent need for the development and validation of practical assessment tools and specialised methodological materials that specifically target the identified deficits, such as fostering students’ autonomy and analytical skills, thereby ensuring more focused and measurable educational outcomes.

Keywords: competency-based approach, NUS (New Ukrainian School), 21st century key competences, key competences frameworks, 4C competences (4Cs of 21st century), critical thinking, creativity, communication, collaboration, learning to learn, lifelong learning, learner autonomy, key competences assessment, foreign language teaching, basic secondary school students.

Вступ. Головною метою освітньої реформи “Нова українська школа” (НУШ) є формування інноваційної, відповідальної особистості, здатної навчатися впродовж життя, критично мислити, ухвалювати рішення, бути конкурентоспроможною на сучасному ринку праці та активно брати участь у житті суспільства. Ця мета

реалізується через компетентнісний підхід до навчання, який передбачає формування в учнів життєвих компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці (Гриневич та ін., 2016, с. 10).

Компетентнісне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморегулюванні в різних видах творчої діяльності, уміння об'єктивно розв'язувати життєві проблеми. Ідеалом сьогодні вважається особистість із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, із високо розвиненими комунікативними здібностями (Дмитренко та ін., 2018, с. 6). Сучасні працедавці очікують від фахівців умінь знаходити нестандартні шляхи розв'язання робочих проблем і завдань та плідно працювати в колективі задля досягнення спільного результату (Устименко, 2022, с. 415).

Концепція НУШ визначає компетентність як “динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” (Гриневич та ін., 2016, с. 10). Компетентності усувають суперечності між засвоєною інформацією та її використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань, як-от (Шиян та ін., 2019, с. 15): уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини та наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків (своїх та інших людей); брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, моделі поведінки; користуватися певними предметами тощо.

З'єднують в одне ціле особистісне і соціальне в освіті та відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності **ключові компетентності** (Шиян та ін., 2019, с. 16) – ті, яких потребує кожна людина “для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя” (Гриневич та ін., 2016, с. 10). Ці компетентності виявляються в конкретних ситуаціях, набуваються під час вивчення навчальних предметів та засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо (Шиян та ін., 2019, с. 16).

Ключові компетентності є рівнозначними на всіх етапах навчання – кожна освітня галузь має потенціал, необхідний для формування кожної ключової компетентності; цей потенціал має бути реалізований наскрізно в процесі вивчення кожного предмета. До ознак ключових компетентностей належать поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, спрямованість на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (Шиян та ін., 2019, с. 16). Ключові компетентності є взаємопов'язаними, універсальними за характером і ступенем застосування. Це надпредметні компетентності, вони відрізняються від освітніх (предметних та міжпредметних) компетентностей, які втілюють предметно-діяльнісну частину загальної освіти (Дмитренко та ін., 2018, с. 9–10).

Постановка проблеми. Слід зазначити, що немає єдиного визначення та переліку ключових компетентностей, оскільки компетентності – це насамперед вимоги соціуму певної країни або регіону до підготовки його громадян (Дмитренко та ін., 2018, с. 6). Натомість існують різноманітні рамки ключових (глобальних, життєвих, універсальних, наскрізних тощо) компетентностей, розроблені міжнародними та національними організаціями, оскільки перелік необхідних здатностей залежить від вимог конкретного суспільства та ринку праці. Так, Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (“Key competences for lifelong learning”) (European Commission, 2018) є основоположним документом

Європейського Союзу, що визначає, які знання, навички та ставлення необхідні громадянам для особистої реалізації, працевлаштування, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції у XXI столітті.

Ця рамка складається з восьми ключових компетентностей, що мають бути сформовані у процесі освіти та навчання протягом усього життя (див. рис. 1): грамотність (здатність читати, писати, розуміти та критично взаємодіяти з інформацією в різних форматах); багатомовна компетентність (здатність використовувати різні мови (рідну та іноземні) для комунікації); математична компетентність і компетентність у галузі природничих наук, технологій та інженерії (здатність використовувати математичне мислення, науковий метод та технології для розуміння світу та вирішення проблем); цифрова компетентність (впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи та участі в житті суспільства); особистісна, соціальна та навчальна компетентності (здатність до саморегуляції, емпатії, ефективної командної роботи та гнучкого, самостійного учіння протягом усього життя); громадянська компетентність (здатність діяти як відповідальний громадянин і брати активну участь у суспільному житті); підприємницька компетентність (здатність втілювати ідеї у фінансову, культурну чи соціальну діяльність, а також планувати, організовувати, управляти та оцінювати процеси); компетентність у галузі культурної обізнаності та самовираження (розуміння та повага до різних культур, а також здатність до творчого самовираження через різні види мистецтва та культури).



Рис. 1. Європейська рамка ключових компетентностей (European Commission, 2018)

Європейська рамка ключових компетентностей є орієнтиром для освітніх реформ у країнах-членах ЄС. В Україні ця рамка була взята за основу при розробці Концепції НУШ, зокрема при формулюванні десяти ключових компетентностей для життя у XXI столітті, що забезпечує узгодженість української освітньої системи з європейськими стандартами.

Ключові компетентності НУШ визначаються як *знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності та інші особистісні якості, необхідні для успішної життєдіяльності у глобалізованому світі* (Гриневич та ін., 2016, с. 10). До них відносять такі компетентності: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами (вміння висловлюватися усно і письмово, використовувати мову для спілкування, пізнання та самовираження); спілкування іноземними мовами (здатність використовувати іноземні мови для міжкультурної комунікації та навчання); математична компетентність (уміння застосовувати математичні методи для вирішення практичних проблем, логічне та алгоритмічне мислення); компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій (здатність пояснювати природні явища, застосовувати наукові методи, використовувати технічні та технологічні досягнення); цифрова компетентність (упевнене та критичне використання цифрових технологій для пошуку, опрацювання, обміну інформацією та створення контенту); уміння вчитися впродовж життя (здатність визначати власні навчальні цілі, планувати, організовувати, оцінювати та коригувати своє учіння); ініціативність і підприємливість (уміння генерувати ідеї, брати на себе відповідальність, планувати та управляти проектами для досягнення цілей); соціальна та громадянська компетентності (здатність діяти як відповідальний член суспільства, працювати в команді, поважати права інших, розуміти та відстоювати демократичні цінності); обізнаність та самовираження у сфері культури (розуміння ролі мистецтва та культури, здатність до творчого самовираження); екологічна грамотність і здорове життя (усвідомлення важливості збереження довкілля та здорового способу життя) (Гриневич та ін., 2016, с. 11–12).

Усі перелічені компетентності однаково важливі і взаємопов'язані. Кожну з них учні набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні вміння: читати і розуміти прочитане; висловлювати думку усно і письмово; критично мислити; логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творчо мислити; розв'язувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; співпрацювати в команді (Гриневич та ін., 2016, с. 12). Ці вміння учні опановують під час особистої активної, продуктивної діяльності (не лише навчальної), у процесі особистої творчості, через особистий досвід пізнання соціального досвіду та його критичне осмислення, тобто через особисте буття (Дмитренко та ін., 2018, с. 17). Таким чином, ключові компетентності і наскрізні вміння створюють “канву”, яка є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, фахівця (див. рис. 2).

Однак, незважаючи на те, що Концепція НУШ висуває вимогу наскрізного формування ключових компетентностей XXI століття на всіх навчальних предметах, не всі ключові компетентності з офіційно визначеного переліку НУШ, які часто включають базові грамотності та особистісні якості, можна постійно, системно і повною мірою формувати засобами виучуваної іноземної мови, оскільки деякі з них залежать від тематики уроку, змісту навчального матеріалу або є предметом вивчення інших освітніх галузей. У зв'язку з цим, актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю аналізу та порівняння різних рамок ключових компетентностей, щоб

“КАНВА” РОЗВИТКУ УЧНЯ. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ І НАСКРІЗНІ ВМІННЯ										
СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНОЮ (І РІДНОЮ У РАЗІ ВІДМІННОСТІ) МОВАМИ										
СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ										
МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ										
ОСНОВНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ										
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ										
УМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ										
ІНІЦІАТИВНІСТЬ І ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ										
СОЦІАЛЬНА ТА ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТІ										
ОБІЗНАНІСТЬ ТА САМОВИРАЖЕННЯ У СФЕРІ КУЛЬТУРИ										
ЕКОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ І ЗДОРОВЕ ЖИТТЯ										
	ВМІННЯ ЧИТАТИ	УМІННЯ ДОНОСИТИ ДУМКУ	КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ	ЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ПОЗИЦІЇ	ІНІЦІАТИВНІСТЬ	ПРОБЛЕМИ, РИЗИКИ І РІШЕННЯ	ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ	РОБОТА В КОМАНДІ	ТВОРЧІСТЬ	

Рис. 2. Ключові компетентності і наскрізні вміння НУШ (Гриневич та ін., 2016, с. 13)

обґрунтувати та виокремити той обмежений перелік ключових компетентностей XXI століття, який є найбільш методично доцільним і ефективним для інтегрованого формування та оцінювання на уроках іноземної мови в базовій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікації, присвячені критичному аналізу різних інституціональних рамок ключових компетентностей XXI століття, зазвичай фокусуються на певних методичних прогалинах, як-от: проблемах імплементації, недоліках оцінювання сформованості ключових компетентностей, відмінностях в їх тлумаченні тощо. Зокрема, Biesta, G. J. J. (2014) та Claessen, J. (2015) спрямовують свою критику на відсутність чітких визначень та надмірну універсалізацію ключових компетентностей. Вони вважають, що освітній дискурс зорієнтований переважно на 4К-уміння (від англ. “the 4Cs of 21st century” – вміння критичного мислення, креативного мислення, комунікації та співпраці) і здатний редукувати освіту до суто функціональних та економічно орієнтованих цілей, ігноруючи глибинні педагогічні та етичні аспекти. Автори також ставлять під сумнів можливість виміряти громадянську позицію чи креативність.

Gardner, H. у своїй праці (2007), що стосується вмінь, необхідних для майбутнього, критикує спроби створення єдиного, універсального переліку таких умінь, стверджуючи, що компетентності мають бути контекстуалізовані з огляду на специфіку культури та економіки. Ball, S. J. (2005) досліджує, як освітня політика,

заснована на компетентностях, призводить до “навчання задля тестування” (“teaching to the test”) і не сприяє реальному розвитку творчості і критичного мислення.

Багато праць присвячено аналізу труднощів оцінювання ключових компетентностей. Griffin, P. та Care, E. (2015) займаються розробленням інструментів оцінювання ключових компетентностей XXI століття й у своїх працях висвітлюють методологічні виклики оцінювання таких “невидимих” умінь, як співпраця та критичне мислення, зазначаючи, що часто оцінюються лише зовнішні поведінкові прояви, а не внутрішня компетентність. Scheerens, J. (2016) порушує питання використання результатів масштабних міжнародних досліджень, як-от “The Programme for International Student Assessment” (PISA) – Програми міжнародного оцінювання 15-річних учнів, для вимірювання наскрізних компетентностей, зазначаючи, що ці тести часто вимірюють традиційні знання в новому контексті, а не самі компетентності.

З-поміж українських дослідників, які активно займалися аналізом, теоретичним обґрунтуванням та впровадженням ключових компетентностей в освітній процес НУШ, можна назвати Гриневич, Л. М. (розроблено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти (2016)); Савченко, О. Я. (досліджено структуру та компоненти компетентності “уміння вчитися” (2014)); Локшину, О. І. (проаналізовано європейську освітню рамку та її впровадження в український контекст (2019)); Овчарук, О. В. (здійснено загальнотеоретичне обґрунтування компетентнісного підходу (2003; 2004)); Бібік, Н. М. (присвячено праці формуванню ключових і предметних компетентностей у початковій та базовій школі (2004; 2015)), Зимомрю, М. І. (розроблено модельну програму з інтеграції ключових компетентностей у зміст навчання іноземної мови в базовій школі (Зимомря та ін., 2021)); Редька, В. Г. (запропоновано модель інтеграції ключових компетентностей та наскрізних умінь у процес навчання іноземної мови в НУШ (Редько та ін., 2021)); Полонську, Т. К. (проаналізовано модельні навчальні програми з іноземних мов у контексті НУШ (Полонська, 2022)) та ін.

Також варто зазначити, що багато вітчизняних дослідників і педагогічних працівників критично оцінюють Концепцію НУШ (2016) та модельні програми (2021) щодо надмірного навантаження на вчителів через необхідність інтеграції великої кількості ключових компетентностей, а також через недостатнє методичне забезпечення для цієї інтеграції.

Мета статті. Перелічені вище фактори обґрунтовують доцільність оптимізації переліку ключових компетентностей XXI століття і вибору практичної рамки, яка б надавала чіткі дескриптори та інструменти, необхідні для подолання методичного хаосу та забезпечення ефективного компетентнісного підходу. Отже, метою цієї статті є обґрунтування необхідності обмеження переліку ключових компетентностей НУШ для уроків іноземної мови, визначення найбільш ефективної рамки ключових компетентностей та аналіз її методичного потенціалу для систематизованого формування ключових компетентностей XXI століття на уроках іноземної мови в базовій школі.

Основні результати дослідження. Ми живемо у взаємопов’язаному і різноманітному світі, який швидко змінюється. Нові економічні, цифрові, культурні, демографічні та екологічні процеси формують життя молодих людей і щоденно збільшують кількість їхніх міжкультурних контактів. Це складне середовище багате і на можливості, і на виклики. Молодь має не лише навчитися брати участь у взаємопов’язаному світі, а й цінувати культурні відмінності. Формування глобального та міжкультурного світогляду людини – це процес, який триває все життя, тому стратегічним завданням закладів освіти є розвиток у здобувачів

глобальної компетентності як багатовимірної здатності особистості, готової до гармонійного життя в мультикультурній спільноті (OECD, 2018, р. 4).

Відомо декілька концептуальних рамок глобальних компетентностей, які мають міжнародне значення і застосовуються в контексті навчання іноземних мов. Насамперед це “чотири стовпи освіти ЮНЕСКО” (“UNESCO’s four pillars of education”), що віддзеркалюють фундаментальні принципи, необхідні для переосмислення освіти, щоб зробити її актуальною для сьогодення та майбутнього світу (UNESCO, 1996, р. 85–96; Mercer et al., 2020, р. 7):

1) навчитися пізнавати (learning to know) – розвиток когнітивних інструментів, необхідних для кращого розуміння світу та його викликів, уміння вчитися;

2) навчитися робити (learning to do) – набуття знань і соціальних умінь для ефективної участі у світовій економіці та суспільстві;

3) навчитися жити разом (learning to live together) – розвиток розуміння інших людей та людської взаємозалежності, повага до цінностей плюралізму, взаєморозуміння та миру;

4) навчитися бути (learning to be) – розвиток власної особистості та здатності діяти автономно, зважено (на основі суджень) та з особистою відповідальністю.

Ця рамка ключових компетентностей стосується безперервного розвитку та навчання в глобальному контексті на всіх етапах освіти. Відповідно, Організація економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Co-operation and Development) у своїй Програмі міжнародного оцінювання учнів (PISA) розробила (див. рис. 3) концепцію глобальної компетентності (“The OECD PISA Global Competence Framework”), у якій визначено чотири взаємопов’язані “здатності”, що можуть бути продемонстровані через “навички / вміння, знання, цінності та ставлення” (OECD, 2018, р. 11).

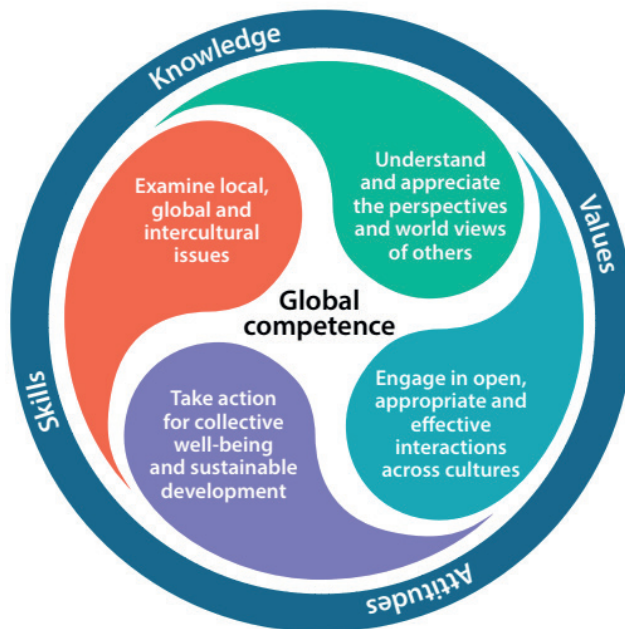


Рис. 3. Концепція глобальної компетентності
“The OECD PISA Global Competence Framework” (OECD, 2018, р. 11)

Модель глобальної компетентності PISA використовується для оцінювання того, наскільки добре 15-річні учні (випускники базової школи) готові до викликів XXI століття. Вона вимірює здатність учнів розуміти складні глобальні процеси, ефективно спілкуватися з представниками різних культур, аналізувати інформацію та орієнтуватися в інформаційному просторі (OECD, 2018, p. 6).

ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) – це міжнародний науковий проект “Оцінювання та навчання вмінь XXI століття”, започаткований у 2009 році Університетом Мельбурна за підтримки транснаціональних компаній “Cisco”, “Intel”, “Microsoft” і низки урядових та освітніх установ Австралії, Фінляндії, Сінгапуру й США задля визначення та розроблення методів оцінювання і формування ключових умінь, що мають значення для життя в глобальному світі. Дослідники цього проекту виокремили десять умінь XXI століття, якими мають володіти випускники закладів освіти, й класифікували їх за категоріями (див. рис. 4), що корелюють з “чотирма стовпами освіти ЮНЕСКО”, зокрема (Suto & Eccles, 2014, p. 3; Mercer et al., 2020, p. 7):

1. Способи мислення (ways of thinking) – когнітивні вміння креативності й інноваційності, критичного мислення, розв’язання проблем та прийняття рішень, метапізнання (уміння вчитися), усвідомлення власних процесів мислення, планування та оцінювання свого учіння.

2. Способи роботи (ways of working) – вміння, що стосуються взаємодії з іншими людьми: комунікація (чітко та переконливе вираження ідей у різних форматах), співпраця (командна робота), здатність ефективно працювати з іншими для досягнення спільної мети, вміння слухати, ділитися відповідальністю, розв’язувати конфлікти.



Рис. 4. Концептуальна рамка ключових компетентностей XXI століття “The ATC21S Framework” (Mercer et al., 2020, p. 7)

3. Інструменти для роботи (tools for working) – вміння користуватися сучасними технологіями: здатність знаходити, оцінювати, використовувати інформацію з різних джерел (інформаційна грамотність), впевнене та відповідальне використання цифрових технологій для доступу, управління, інтеграції, оцінювання і створення інформації (цифрова грамотність).

4. Способи життя у світі (ways of living in the world) – вміння, необхідні для ефективної, відповідальної та етичної міжкультурної взаємодії із зовнішнім світом активного громадянина і фахівця, здатність швидко пристосовуватися до нових умов і технологій, лідерство, вміння регулювати власну поведінку, автономно працювати та брати відповідальність за свої вчинки.

Варто згадати про американську національну рамку ключових компетентностей “Framework for 21st Century Learning” (2019), спрямовану на глибоке розуміння здобувачами освіти навчального змісту через інтеграцію в освітній процес міждисциплінарних тем, актуальних для динамічного XXI століття. Такий підхід передбачає розвиток шістьох комплексів надпредметних компетентностей, що забезпечують всебічну підготовку учнів до життєдіяльності в умовах глобалізованого світу (Battle for Kids, 2019, p. 2). Зокрема, американська рамкова модель акцентує увагу на формуванні таких кластерів ключових компетентностей (див. рис. 5):

1. Глобальна обізнаність (global awareness) – використання вмінь XXI століття для розуміння та вирішення глобальних проблем, уміння співпрацювати з представниками різних культур, релігій та стилів життя на засадах взаємної поваги та відкритого діалогу, розуміння інших націй і культур, у тому числі володіння іноземними мовами.

2. Фінансова, економічна, підприємницька грамотність (financial, economic, business, and entrepreneurial literacy) – здатність робити обґрунтований особистий економічний вибір, розуміти роль економіки в суспільстві, використовувати підприємницькі вміння для підвищення продуктивності на робочому місці та розширення можливостей кар’єрного зростання.

3. Громадянська грамотність (civic literacy) – участь у громадському житті через обізнаність з державними процесами, активне використання прав і виконання обов’язків громадянина на місцевому, національному та глобальному рівнях, розуміння наслідків своїх громадянських рішень.

4. Здоров’язбережувальна грамотність (health literacy) – уміння знаходити, аналізувати та використовувати інформацію про здоров’я для підтримки фізичного і психічного добробуту, зокрема щодо правильного харчування, фізичної активності, уникнення ризиків та управління стресом, а також розуміння національних та глобальних питань охорони здоров’я.

5. Екологічна грамотність (environmental literacy) – знання про стан довкілля і чинники, що на нього впливають (клімат, повітря, вода, земля, енергія, екосистеми), розуміння впливу людської діяльності на природу, здатність досліджувати екологічні проблеми, формулювати обґрунтовані висновки та здійснювати дії для подолання екологічних викликів.

6. Навчальні та інноваційні вміння (learning and innovation skills). Особлива увага приділяється розвитку вмінь, що дозволяють здобувачам освіти бути конкурентоспроможними в умовах складного і динамічного світу. До них належать критичне мислення, креативність, спілкування та співпраця. Це так звані “4К-компетентності” XXI століття (від англ. “the 4Cs of 21st century”), які є визначальними чинниками успіху в складному і взаємопов’язаному глобальному світі.

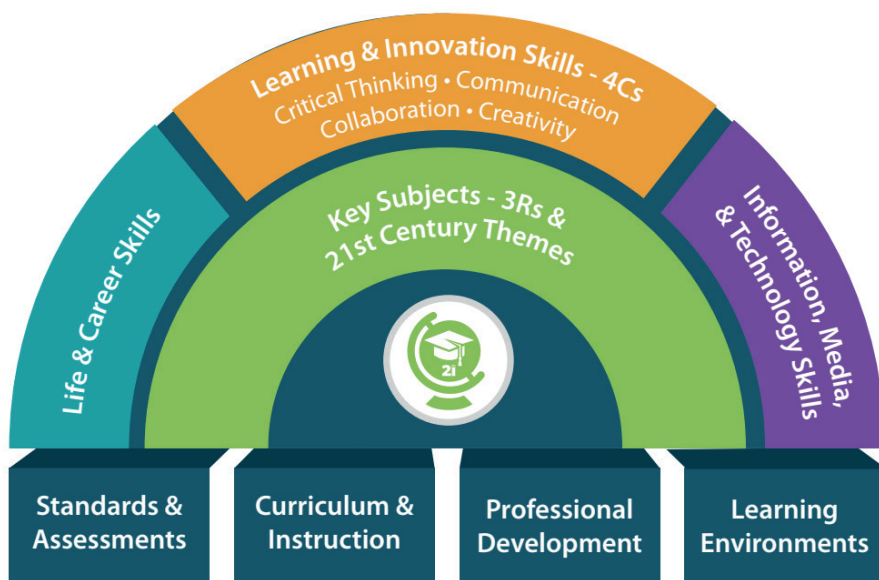


Рис. 5. Американська національна рамка ключових компетентностей XXI століття (Battle for Kids, 2019, p. 2)

Отже, рамка “The Framework for 21st Century Learning” (Battle for Kids, 2019, p. 3) підкреслює необхідність інтеграції предметного, міжпредметного і надпредметного навчання задля забезпечення розвитку не лише академічної успішності, але й здатності учнів діяти ефективно в складних життєвих ситуаціях. Автори цієї рамки зазначають, що для успішного розвитку глобальних умінь необхідно враховувати важливі аспекти, як-от: підходи до оцінювання, освітні програми, методи викладання, освітнє середовище та забезпечення професійного розвитку освітян (Battle for Kids, 2019, p. 2).

Спираючись на згадані вище концептуальні рамки глобальних компетентностей, експерти Оксфордського університету (Mercer et al., 2020) визначили ті вміння XXI століття, що особливо актуальні для інтегрованого формування в процесі оволодіння іноземною мовою, та згрупували їх у п’ять взаємопов’язаних комплексів ключових компетентностей, критично важливих для навчання і життя у глобальному світі (див. рис. 6). Зокрема, це такі компетентності (Mercer et al., 2020, p. 8):

1. Спілкування та співпраця (communication and collaboration). У навчанні іноземної мови спілкування означає насамперед здатність використовувати виучувану мову та невербальні форми спілкування у спосіб, відповідний контексту, комунікативним цілям та засобу комунікації – віч-на-віч або у цифровому форматі. Комунікація тісно пов’язана зі співпрацею, адже спирається на соціальні вміння особистості. Співпраця передбачає здатність ефективно працювати з іншими для досягнення спільних цілей. Вона є наріжним каменем комунікативного підходу до навчання іноземної мови, за яким мовленнєві навички та вміння формуються і розвиваються в процесі спільної роботи учнів над ситуативними завданнями, спрямованими на досягнення певних комунікативних цілей.

2. Креативність та критичне мислення (creativity and critical thinking). Креативність передбачає гнучке мислення для генерування нових ідей та рішення проблем. Критичне мислення є “партнером” креативності, оскільки спирається на вміння



Рис. 6. Оксфордська концептуальна рамка ключових компетентностей XXI століття (Mercer et al., 2020, p. 9)

мислити нестандартно, дивитися на речі інакше. Критичне мислення стосується здатності аналізувати інформацію та використовувати вміння розв'язання проблем. Воно також включає здатність оцінювати джерело і точність знайденої інформації.

3. Міжкультурна компетентність та громадянство (intercultural competence and citizenship). Міжкультурна компетентність включає соціальні міжособистісні вміння, необхідні для успішної міжкультурної взаємодії, наприклад, в онлайн-проектах з учнями з інших країн або в груповій роботі в класах зі змішаними культурами. Вивчення іноземної мови може відкрити нові способи мислення та погляду на світ, і вчителі можуть заохочувати учнів цінувати та розуміти схожості й відмінності у поглядах. В основі як міжкультурної компетентності, так і громадянства лежить повага та відкритість до інших. Громадянство передбачає соціальну відповідальність – розуміння своєї відповідальності як члена суспільства щодо місцевих та глобальних проблем.

4. Емоційна саморегуляція та добробут (emotional self-regulation and wellbeing). Емоційна саморегуляція – це здатність розпізнавати, ідентифікувати і розуміти власні емоції. Вона включає володіння стратегіями управління емоціями, що є основою для добробуту. Добробут передбачає здатність встановлювати і підтримувати міцні, позитивні стосунки з родиною, друзями, колегами, спільнотою; мати цілі, цінності,

діяльність, які надають життю значущості; залучатися до позитивних практик фізичного та психічного здоров'я.

5. Цифрова грамотність (digital literacies) охоплює технічні і соціальні вміння навігації у світі цифрової комунікації. Це здатність знаходити потрібну інформацію, захищати свою конфіденційність, уникати онлайн-ризиків, ефективно інтерпретувати та організувати здобуту інформацію, безпечно ділитися інформацією, використовувати цифрові інструменти для створення нового контенту.

Укладачі Оксфордської рамки ключових компетентностей XXI століття у своїй брошурі надають методичні рекомендації щодо інтеграції цих компетентностей в освітній процес з оволодіння англійською мовою, а також наводять приклади вправ і завдань для формування та оцінювання глобальних умінь учнів на уроках англійської мови (Mercer et al., 2020).

Експерти Кембриджського університету, спираючись на Європейську рамку ключових компетентностей (European Commission, 2018), також розробили власну концептуальну рамку життєвих компетентностей – “The Cambridge Life Competencies Framework” (Cambridge University Press, 2019). У цій рамці (див. рис. 7) представлено вісім життєвих компетентностей: креативне мислення (creative thinking), критичне мислення (critical thinking), цифрова грамотність (digital literacy), вміння вчитися (learning to learn), спілкування (communication), співпраця (collaboration), емоційний інтелект (emotional development), соціальна відповідальність (social responsibility). Ці компетентності формуються інтегровано в процесі оволодіння іноземною мовою дошкільнятами, учнями початкової, базової та старшої школи, студентами і дорослими.

У 2020–2022 роках автори Кембриджської рамки життєвих компетентностей видали серію посібників з методичними рекомендаціями та навчальними матеріалами для формування та оцінювання ключових компетентностей XXI століття на уроках англійської мови як іноземної. До кожної життєвої компетентності дослідники розробили чіткі критерії і докладні дескриптори, які можна використовувати як інструменти оцінювання та орієнтирів для самооцінювання сформованості ключових компетентностей XXI століття в учнів початкової (young learners), базової і старшої школи (teen learners) та у студентів і дорослих (adult learners). Починаючи з 2020 року, видавництво “Cambridge University Press” випускає на світовий ринок навчальної літератури підручники з англійської мови для різних вікових категорій, укладені виключно на засадах інтегрованого формування життєвих компетентностей. Навчально-методичні комплекси з англійської мови цього видавництва включають спеціально підготовлені вправи, завдання й інструменти для наскрізного формування ключових компетентностей XXI століття та оцінювання рівня їхньої сформованості, що сприяє гармонійному розвитку як міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, так і життєвих компетентностей здобувачів освіти.

Авторитетна міжнародна неурядова організація “Всесвітній економічний форум” (“The World Economic Forum”) виокремила шістьнадцять умінь XXI століття, які відповідають потребам сучасного ринку праці та якими мають оволодіти випускники закладів освіти (World Economic Forum, 2015, р. 2–3). Ці вміння класифікують за трьома широкими категоріями: базові знання (грамотності), компетентності, особистісні якості (див. рис. 8).

Базові грамотності (foundational literacies) дають змогу учням виконувати повсякденні завдання. Ці вміння слугують основою, на якій учням потрібно розвивати більш просунуті та однаково важливі компетентності та особистісні якості. Вони охоплюють мовну грамотність, вміння рахувати, наукову грамотність, інформаційно-



Рис. 7. Кембриджська рамка життєвих компетентностей (Cambridge University Press, 2019, p. 5)

комунікаційну грамотність, фінансову грамотність, культурну та громадянську грамотність. Ці грамотності є відправною точкою на шляху до оволодіння вміннями XXI століття (World Economic Forum, 2015, p. 2).

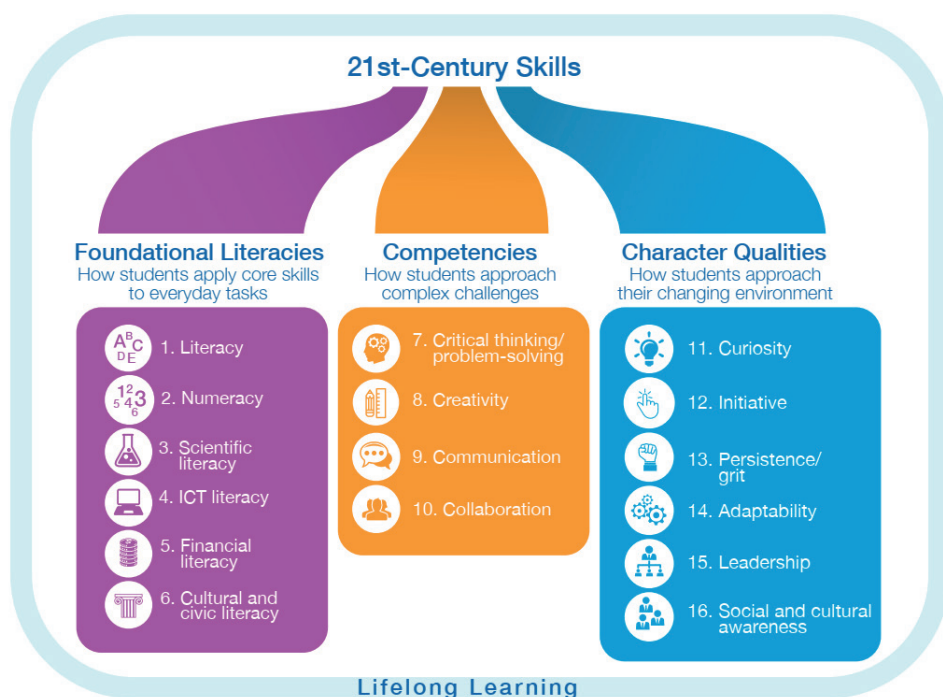


Рис. 8. Рамка ключових умінь XXI століття Всесвітнього економічного форуму (World Economic Forum, 2015, p. 3)

Компетентності (competencies) описують уміння учнів відповідати на комплексні виклики. Це вміння критичного мислення / розв’язання проблем, креативність, вміння спілкування та співпраці. Критичне мислення визначається як здатність аналізувати та оцінювати ситуації, ідеї й інформацію, щоб сформулювати відповіді на проблеми. Креативність – це здатність уявляти та розробляти нові способи вирішення проблем. Спілкування та співпраця передбачають скоординовану роботу з іншими задля передачі інформації або розв’язання проблем. Ці компетентності є життєво важливими для фахівців у XXI столітті (World Economic Forum, 2015, p. 3).

Особистісні якості (character qualities) описують, як учні пристосовуються до змін у середовищі. У швидко змінному житті такі якості, як наполегливість і здатність до адаптації, забезпечують більшу стійкість та успіх перед обличчям перешкод. Допитливість та ініціативність сприяють відкриттю нових концепцій та ідей. Лідерство і соціальна та культурна обізнаність передбачають конструктивну взаємодію з іншими людьми соціально, етично та культурно прийнятними способами (World Economic Forum, 2015, p. 3).

Оскільки названі вище грамотності, компетентності та особистісні якості формуються та розвиваються безперервно протягом усього життя, учням необхідно оволодіти вміннями вчитися впродовж життя (див. “lifelong learning” на Мал. 8) – здатністю і бажанням вчитися, організовувати своє навчання та керувати ним індивідуально та в групах, оскільки “розвинене уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості” (Савченко, 2014, с. 36).

Уміння вчитися складається з мотиваційного (ставлення учнів до мотивації, ціннісні орієнтації), когнітивного (відомі і нові знання, вміння та навички, що є об’єктом вивчення, цінності), діяльнісного (способи виконання навчальної діяльності

на різному рівні складності), контрольньо-оцінного (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень) та рефлексивно-корекційного (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) компонентів (Савченко, 2014, с. 36–39) і передбачає здатність учнів опановувати знання, уміння і навички, необхідні в їхній особистій та професійній життєдіяльності (Зимомря та ін., 2021, с. 5). Тобто уміння вчитися є цілісним індивідуальним утворенням, яке має декілька складників, що співвідносяться зі структурою навчальної діяльності та ціннісними орієнтаціями особистості (Савченко, 2014, с. 35).

Оволодіння учнями ключовою компетентністю “уміння вчитися” (learning to learn) дозволяє їм не лише засвоювати нову інформацію, але й вибудовувати індивідуальні стратегії пізнання, критично оцінювати результати своєї роботи, планувати навчальні дії та нести відповідальність за власний поступ. Тому розвиток в учнів базової школи здатності до самостійного, усвідомленого, цілеспрямованого та ефективного навчання впродовж життя набуває вагомого значення.

Як видно на Мал. 8, центральну частину рамкової моделі ключових умінь XXI століття Всесвітнього економічного форуму (World Economic Forum, 2015, р. 3) займають 4К-компетентності, що формуються інтегровано з ключовою компетентністю “навчання впродовж життя” (lifelong learning competence) або “уміння вчитися” (Зимомря та ін., 2021, с. 5). На наш погляд, саме ці п’ять компетентностей можуть увійти в *обмежений перелік ключових компетентностей XXI століття* для їх систематизованого формування в учнів базової школи на уроках іноземної мови, оскільки не всі ключові компетентності з переліку НУШ (Гриневич та ін., 2016, с. 13) можливо формувати засобами іноземної мови на постійній основі. Це пов’язано з тим, що до переліку ключових компетентностей НУШ включено базові грамотності та особистісні якості учнів (World Economic Forum, 2015, р. 3). Крім того, деякі з ключових компетентностей НУШ значною мірою залежать від тематики уроку іноземної мови, змісту навчального матеріалу або є предметом вивчення інших освітніх галузей, тому можуть формуватися лише вибірково і частково на певних етапах навчання іноземної мови (Горошкін, 2019; Зимомря та ін., 2021, с. 7; Редько та ін., 2021, с. 6).

Отже, з огляду на специфіку процесу оволодіння здобувачами базової середньої освіти міжкультурною іншомовною компетентністю, з-поміж ключових компетентностей НУШ (Гриневич та ін., 2016, с. 13) особливої актуальності набуває формування таких життєвих компетентностей, як-от *критичне мислення, креативність, спілкування, співпраця та уміння вчитися* (Зимомря та ін., 2021, с. 3–6). Ці компетентності сприяють розвитку гнучкого мислення, ефективної взаємодії, здатності до самовираження та розв’язання проблем – умінь, які мають універсальний характер та застосовуються в різних сферах життєдіяльності сучасної людини. І саме ці ключові компетентності XXI століття необхідні випускникам базової школи для “ефективної соціальної діяльності та втілення власного потенціалу в освіті, кар’єрі та житті загалом” (Зимомря та ін., 2021, с. 4).

НУШ пропонує дві модельні навчальні програми з першої іноземної мови для базової школи, укладені різними колективами авторів. Так, Модельна навчальна програма “Іноземна мова. 5–9 класи”, укладена колективом авторів під керівництвом М. І. Зимомрі (Зимомря та ін., 2021), приділяє особливу увагу формуванню ключових компетентностей у процесі вивчення іноземної мови. У фокусі цієї програми – інтеграція вмінь XXI століття, необхідних учням не лише для успішного навчання, але й для їхньої соціальної адаптації, майбутньої професійної реалізації та розвитку критичного світогляду в умовах постійних змін. У цій програмі підкреслюється, що хоча ключові компетентності інтегруються в усі дисципліни, саме навчання

іноземної мови створює унікальні умови для їхнього розвитку через комунікативну спрямованість, міжкультурну взаємодію та практичне використання мови в реальних життєвих ситуаціях. У цій програмі кожна компетентність розглядається крізь призму “ключових зон”, які деталізуються у відповідних дескрипторах – конкретних уміннях, діях та навичках. Це дозволяє вчителям іноземної мови ефективніше планувати освітній процес, розуміючи, які життєві вміння розвиваються в певних видах іншомовної діяльності учнів (Зимомря та ін., 2021, с. 4, 6).

Модельна навчальна програма “Іноземна мова. 5–9 класи”, укладена іншим авторським колективом під керівництвом В. Г. Редька, відображає концептуальні положення компетентнісного підходу, акцентуючи увагу на міжпредметній інтеграції, практичній спрямованості освітнього процесу та формуванні широкого спектру компетентностей. Зокрема, ключові компетентності, як визначено у цій програмі, є динамічною системою знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень, що забезпечують здатність учнів ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях, адаптуватися до змін, навчатися впродовж життя та відповідально брати участь у суспільному житті. Засобами іноземної мови формується щонайменше вісім ключових компетентностей НУШ, які інтегруються у зміст навчання і реалізуються через мовленнєву діяльність, комунікативні завдання, проектну роботу та інші активні форми взаємодії (Редько та ін., 2021, с. 3–8). Як зазначають автори цієї програми, ключові вміння ХХІ століття формуються відразу засобами всіх навчальних предметів і є метапредметними. Основою для їх формування є наскрізні вміння: читання з розумінням, висловлення власної думки усно і письмово, критичне та системне мислення, логічне обґрунтування позиції, творча діяльність, що передбачає креативне мислення, ініціативність, конструктивне керування емоціями, оцінювання ризиків, прийняття рішень, розв’язування проблем, спілкування та співпраця з іншими (Редько та ін., 2021, с. 9).

Проаналізовані навчальні програми реалізують комунікативний підхід до навчання іноземних мов, зосереджуючи увагу на взаємопов’язаному розвитку всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма та говоріння в діалогічній і монологічній формах. Учень базової школи розглядається не як пасивний споживач знань, а як активний учасник міжкультурного іншомовного полілогу, здатний застосовувати іноземну мову в реальних ситуаціях повсякденного життя. Значна увага приділяється формуванню лінгвосоціокультурної компетентності, що включає повагу до інших культур, толерантність, відкритість до міжкультурного спілкування, а також розуміння ролі мови як засобу міжособистісного та міжнаціонального порозуміння (Полонська, 2022, с. 994–999).

Обидві модельні навчальні програми враховують важливість розвитку навчальної автономії. Учнів заохочують до рефлексії, вибору власних стратегій навчання, самостійного планування освітнього процесу, що відповідає характеристикам ключової компетентності “уміння вчитися”. При цьому обидві програми мають цілісну структуру, яка поєднує змістовий, діяльнісний і ціннісний компоненти відповідно до вимог компетентнісного підходу (Полонська, 2022, с. 994–999). Зокрема, наголошується на важливості впровадження метапізнавальних стратегій, що сприяють розвитку здатності до саморефлексії, планування і корекції власного учіння. Акцентується увага на креативному використанні іншомовного матеріалу та формуванні навчальної автономії. У програмах це реалізується через діяльнісний підхід, застосування проектних, дослідницьких, рольових і ситуаційних технологій навчання, а також через підтримку індивідуалізованого темпу і стилю навчання (Полонська, 2022, с. 994–999).

З метою визначення обізнаності вчителів англійської мови з проблемою формування ключових компетентностей ХХІ століття, усвідомлення важливості їхнього формування

на уроках іноземної мови та викликів, з якими стикаються вчителі при інтеграції компетентностей XXI століття в освітній процес, ми провели анкетування “Формування ключових компетентностей XXI століття в учнів базової школи” з-поміж учителів Технічного ліцею, ліцею № 85 та гімназії № 4 міста Києва. Всього в анкетуванні, яке проводилося в лютому 2025 року, взяли участь 26 учителів англійської мови.

Ми дізналися, що вчителі добре обізнані з ключовими компетентностями XXI століття та найбільш активно інтегрують в освітній процес 4К-компетентності разом із компетентністю “уміння вчитися”. Основними перешкодами респонденти визначили системні обмеження, як-от занадто велика кількість ключових компетентностей в переліку НУШ, нестача часу та критичний брак стандартизованих інструментів для оцінювання ключових компетентностей, що створює високий попит на відповідні методичні посібники та професійні тренінги.

Також, із метою оцінювання рівня самосприйняття учнями базової школи своїх ключових компетентностей XXI століття (критичне мислення, креативність, спілкування, співпраця та уміння вчитися) в контексті вивчення англійської мови, у лютому 2025 року ми провели анкетування “Твої вміння XXI століття” 30 учнів 7 класу Технічного ліцею міста Києва. Анкетування виявило високу мотивацію учнів до творчої діяльності і завдань, що вимагають уяви. Респонденти продемонстрували готовність до командної роботи і позитивне самосприйняття своїх умінь спілкування в колективі. Учні усвідомлюють важливість взаємоповаги, активно використовують цифрові гейміфіковані інструменти для вивчення англійської мови. Водночас існує потреба в розвитку умінь порівняльного аналізу, синтезу інформації та формулювання власних висновків. Публічні виступи виучуваною мовою та подолання мовного бар’єру залишаються проблемою для більшості учнів, що вимагає додаткової навчальної підтримки з боку вчителя та більше практики в іншомовному спілкуванні учнів на уроках іноземної мови. Компетентність “уміння вчитися” також потребує розвитку, оскільки схильність учнів до саморефлексії та самостійного пошуку інформації, як з’ясувалося, є помірною, до того ж, деякі учні не усвідомлюють своїх навчальних потреб.

Таким чином, можемо зробити висновок, що успішне формування ключових компетентностей XXI століття вимагає усунення системних бар’єрів (розроблення інструментів оцінювання та методичних матеріалів) і цілеспрямованого розвитку умінь критичного мислення та навчальної автономії учнів базової школи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, у цій публікації висвітлено методичну невідповідність між вимогою НУШ щодо наскрізного формування всіх десяти ключових компетентностей і практичною можливістю їхньої системної інтеграції на уроках іноземної мови в базовій школі. Перелік ключових компетентностей НУШ є надто широким, оскільки містить не лише власне компетентності, але й базові грамотності та особистісні якості, що підтверджується порівняльним аналізом української рамки з міжнародними. Обґрунтовано необхідність обмеження переліку ключових компетентностей для уроків іноземної мови до більш універсального та релевантного кластеру.

Аналіз міжнародних рамок підтвердив, що найбільш ефективним є фокусування на комплексі, що складається з 4К-компетентностей (критичне мислення, креативність, спілкування, співпраця) та компетентності “уміння вчитися”. Ці п’ять компетентностей є надпредметними, універсальними і можуть систематично формуватися в комунікативно-діяльнісному процесі оволодіння іноземною мовою учнями базової школи. Виявлено, що Кембриджська рамка життєвих компетентностей та Оксфордська рамка глобальних компетентностей є найбільш

практичними, оскільки надають методичні інструкції та інструменти для формування та оцінювання ключових компетентностей XXI століття засобами іноземної мови.

Анкетування вчителів підтвердило, що головними перешкодами є надмірне навантаження через широкий перелік ключових компетентностей НУШ та критичний брак методичних матеріалів і стандартизованих інструментів для оцінювання сформованих на уроках іноземної мови ключових компетентностей XXI століття. Анкетування учнів базової школи показало, що, незважаючи на високу мотивацію до творчості і співпраці, існує гостра потреба у цілеспрямованому розвитку вмінь критичного мислення (аналіз, синтез, формулювання власних висновків) та навчальної автономії (компетентність “уміння вчитися”).

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо насамперед в адаптації міжнародних дескрипторів та розробленні і валідації національних критеріїв та інструментарію оцінювання сформованості ключових компетентностей учнів базової школи у процесі вивчення іноземної мови.

Ураховуючи високий попит на навчально-методичні матеріали для формування ключових компетентностей XXI століття на уроках іноземної мови, необхідне створення методичного забезпечення, як-от: навчально-методичні комплекси з іноземних мов, у яких будуть представлені різноманітні вправи, завдання та інструменти формування й оцінювання ключових компетентностей, посібники для вчителів іноземних мов, які міститимуть методичні рекомендації, приклади вправ, завдань, сценаріїв уроків та інструментів оцінювання, спрямованих на систематичне і цілеспрямоване формування 4К-компетентностей та уміння вчитися.

Були б доцільними методичні експериментальні дослідження з вивчення впливу цілеспрямованого формування обмеженого переліку ключових компетентностей (4К + уміння вчитися) на загальну навчальну успішність, мотивацію, рівень міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів базової школи, а також дослідження кореляції між рівнем сформованості ключових компетентностей та здатністю учнів до самостійного розв’язання навчальних і життєвих проблем, наприклад, через аналіз результатів іншомовної проєктної діяльності учнів або виконання кейсових завдань на уроках іноземної мови.

Також актуальними вбачаються дослідження з вивчення конкретних потреб учителів іноземної мови у професійному розвитку, пов’язаних з інтеграцією ключових компетентностей XXI століття, та розроблення ефективних програм методичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей та учителів до формування в учнів ключових компетентностей XXI століття засобами іноземної мови.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Бібік, Н. М. (2015). Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, 12–13, 44–47.
- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., & Паращенко, Л. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.І.С.

- Горошкін, І. О. (2019). Формування ключових компетентностей учнів 2 класів на уроках іноземної мови в контексті вимог Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 26(2), 315–326.
- Гриневиц, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В., Макаренко, О., Малахова, О., Нанаєва, Т., Хобзей, П., & Шиян, Р. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. (М. Грищенко, Ред.). Міністерство освіти і науки України.
- Дмитренко, К. А., Коновалова, М. В., Семиволос, О. П., & Бекетова, С. В. (2018). *Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: методичний посібник*. Основа.
- Зимомря, І. М., Мойсюк, В. А., Тріфан, М. С., Унгурян, І. К., & Яковчук, М. В. (2021). *Модельна навчальна програма “Іноземна мова. 5–9 класи” для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України.
- Локшина, О. І. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3, 21–30.
- Овчарук, О. В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*, 47–52.
- Полонська, Т. К. (2022). Порівняльний аналіз модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. У *The 7th International scientific and practical conference: Modern science, society, and education* (с. 993–1000). Kharkiv.
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., & Кіор, Т. М. (2021). *Модельна навчальна програма “Іноземна мова. 5–9 класи” для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України.
- Савченко, О. Я. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник*. Педагогічна думка.
- Устименко, О. М. (2022). Роль проектної технології навчання іноземних мов у формуванні ключових компетентностей 21-го століття. У *Ad orbem per linguas. До світу через мови. Україна у транскультурному й мультимодальному світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 414–416). Київський національний лінгвістичний університет.
- Шиян, Р. Б., Софій Н. З., Онопрієнко, О. В., Найда, Ю. М., Пристінська, М. С., & Большакова І. О. (2019). *Нова українська школа: poradnik dla vchytelja* (Н. М. Бібік, Ред.). Літера.
- Ball, S. J. (2005). Education reform as social barbarism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4–16.
- Battle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf
- Biesta, G. J. J. (2014). *Beautiful risk of education: Connecting soul, world, and narration*. Paradigm Publishers.
- Cambridge University Press. (2019). *Cambridge Life Competencies Framework. Introduction: Introductory guide for teachers and educational managers*. Cambridge University Press.
- Cambridge University Press. (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework: Introduction: Introductory guide for teachers and educational managers*. Cambridge University Press.

- Claessen, J. (2015). The competence approach as a Trojan horse: On the limits of competency-based education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 295–309.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Mercer, S., Hockly, N., Stobart, G., & Galés, N. L. (2020). *Global skills: Creating empowered 21st century citizens*. Oxford University Press.
- OECD. (2018). *PISA 2018 Global competence: Handbook*. OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2016). PISA, an assessment of cross-curricular competencies, and the question of validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 517–531.
- Suto, I., & Eccles, H. M. (2014). The Cambridge approach to 21st century skills: Definitions, development and dilemmas for assessment. *IAEA Conference*, 1–10.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.

REFERENCES

- Bibik, N. M. (2015). Analiz superechnostei u zaprovadzhenni kompetentnisnogo pidkhotu v shkilnii osviti. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 12–13, 44–47.
- Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I., Ovcharuk, O. V., & Parashchenko, L. I. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy*. K.I.S.
- Horoshkin, I. O. (2019). Formuvannia kluchovykh kompetentnostei uchniv 2 klasiv na urokakh inozemnoi movy v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 26(2), 315–326.
- Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanaieva, T., Khobzei, P., & Shyian, R. (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. (M. Hryshchenko, Red.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Dmytrenko, K. A., Konovalova, M. V., Semyvolos, O. P., & Beketova, S. V. (2018). *Zvychni formy roboty – novyi pidkhid: rozvyvaiemo kluchovi kompetentnosti: metodychnyi posibnyk*. Osnova.
- Zymomria, I. M., Moisiuk, V. A., Trifan, M. S., Unhurian, I. K., & Yakovchuk, M. V. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Inozemna mova. 5–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Lokshyna, O. I. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kluchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 21–30.
- Ovcharuk, O. V. (2003). Kompetentnosti yak kluch do onovlennia zmistu osvity. *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky*, 47–52.
- Polonska, T. K. (2022). Porivnialnyi analiz modelnykh navchalnykh program z inozemnykh mov dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. U *The 7th International scientific and practical conference: Modern science, society, and education* (s. 993–1000). Kharkiv.

- Redko, V. H., Shalenko, O. P., Sotnykova, S. I., Kovalenko, O. Ya., Koropetska, I. B., Yakob, O. M., Samoiliukevych, I. V., Dobra, O. M., & Kior, T. M. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Inozemna mova. 5–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Savchenko, O. Ya. (2014). *Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara: posibnyk*. Pedagogichna dumka.
- Ustymenko, O. M. (2022). Rol proiektnoi tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u formuvanni kliuchovykh kompetentnosti 21-ho stolittia. U *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy. Ukraina u transkulturnomu y multymodalnomu sviti: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (s. 414–416). Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychniy universytet.
- Shyian, R. B., Sofii N. Z., Onopriienko, O. V., Naida, Yu. M., Prystinska, M. S., & Bolshakova I. O. (2019). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* (N. M. Bibik, Red.). Litera.
- Ball, S. J. (2005). Education reform as social barbarism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4–16.
- Battle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*.
https://static.battleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf
- Biesta, G. J. J. (2014). *Beautiful risk of education: Connecting soul, world, and narration*. Paradigm Publishers.
- Cambridge University Press. (2019). *Cambridge Life Competencies Framework. Introduction: Introductory guide for teachers and educational managers*. Cambridge University Press.
- Cambridge University Press. (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework: Introduction: Introductory guide for teachers and educational managers*. Cambridge University Press.
- Claessen, J. (2015). The competence approach as a Trojan horse: On the limits of competency-based education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 295–309.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Mercer, S., Hockly, N., Stobart, G., & Galés, N. L. (2020). *Global skills: Creating empowered 21st century citizens*. Oxford University Press.
- OECD. (2018). *PISA 2018 Global competence: Handbook*. OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2016). PISA, an assessment of cross-curricular competencies, and the question of validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 517–531.
- Suto, I., & Eccles, H. M. (2014). The Cambridge approach to 21 st century skills: Definitions, development and dilemmas for assessment. *IAEA Conference*, 1–10.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.



УДК 373.046-024.71:81'243

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358783>

Зєня Л. Я.

liubovzenia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 31.10.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті порушується проблема професійної підготовки вчителів до профільного навчання іноземних мов старшокласників з урахуванням диференціації змісту освіти. Акцентуючи увагу на необхідності поглибленого вивчення іноземних мов старшокласниками на основі профільної спеціалізації, авторка статті пропонує передбачити в професійній підготовці вчителів формування їхньої готовності до його реалізації. У статті розглядаються результати наукових розвідок у підготовці вчителів, зокрема і до профільного навчання іноземних мов. Спираючись на результати проведених досліджень та послуговуючись власним досвідом їх упровадження, авторка статті наголошує на необхідності уточнення змісту трудових функцій вчителя і визначення типових завдань його професійно-методичної діяльності як передумови моделювання готовності вчителя до профільного навчання іноземних мов.

Ключові слова: профільне навчання іноземних мов, вчитель, професійно-методична готовність, інтеграція, професійна підготовка.

Zienia L. Ya.

liubovzenia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

Kyiv National Linguistic University

PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS FOR SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF UPPER SECONDARY STUDENTS: A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract. Introduction. According to the State Standard of Profile Secondary Education of Ukraine (2024), upper secondary education (Grades 10–11(12)) is organized along academic and vocational tracks in order to take into account students' age-related and individual characteristics, as well as their needs and interests connected with future professional activity. The author emphasizes the necessity of implementing profile-based foreign language education due to the exceptional integrative potential of a foreign language as a school subject. One of the most important conditions for effective profile-based foreign language education is the professional readiness of the teacher. The article addresses the problem of forming teachers' professional and methodological readiness for profile-based foreign language education. **Purpose.** The purpose of the article is to outline the content of teachers' professional and methodological readiness for foreign language teaching in the context of the profiling of secondary education, taking into account current professionally determined requirements. **Methods.** The study employs analysis of scholarly literature on the professional training of foreign language teachers, as well as legislative and regulatory documents defining requirements for modern teachers; examination and analysis of previous experience in teacher education, in particular for profile-based foreign language teaching; systematization and generalization. **Results.** The study establishes that the training of teaching

staff capable of implementing profile education for upper secondary school students is of particular importance under conditions of contemporary educational transformations. The research results prove that the professional training of foreign language teachers in higher education institutions should take into account the specific features of profile-oriented (professionally oriented) foreign language education. Since differentiated profile foreign language teaching significantly expands teachers' functions and complicates their professional activity, the author emphasizes the need to develop teachers' professional and methodological readiness for profile foreign language teaching. Prospects for further research are seen in defining the content and typical tasks of teachers' professional and methodological activity aimed at addressing the objectives of profile foreign language education.

Keywords: profile-based foreign language education, teacher, professional and methodological readiness, integration, professional training.

Постановка проблеми. Профілізація середньої освіти передбачає організацію навчання в 10-11(12) класах за академічним та професійним спрямуванням (Державний стандарт, 2024). Диференціація змісту профільного навчання зумовлена необхідністю врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів середньої освіти, їхніх потреб та інтересів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, а також необхідністю забезпечення передумов для формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії на підставі усвідомленого вибору.

Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (2024) диференціація змісту навчання за академічним спрямуванням забезпечується поглибленим вивченням окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти; за професійним спрямуванням – освітніми компонентами, які повністю або частково охоплюють зміст професійних стандартів або державних освітніх стандартів з конкретних професій, або стандартів фахової передвищої освіти з певних спеціальностей.

У попередніх публікаціях ми підкресливали, що іноземна мова як навчальний предмет має надзвичайну здатність до інтеграції змісту різних шкільних дисциплін і реалізації міжпредметних зв'язків і тим самим сприяє профілізації освітнього процесу як за академічним, так і професійним спрямуванням (Зеня, Анісімова, 2025; Зеня, 2024; 2011; 2008 та інші).

Інтеграція як дидактичний принцип формування змісту освіти, що передбачає об'єднання його елементів у цілісність, реалізується в інтегрованих курсах. Саме в них цілісність змісту освіти утворюється через інтеграцію його компонентів на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції результатів навчання здобувачів освіти (Енциклопедія, 2008).

Визначення особливостей профільного навчання іноземних мов передбачає урахування проявів інтегративних зв'язків на всіх рівнях освітнього процесу. Взаємопроникнення і взаємодія змісту різних шкільних дисциплін та іноземної мови як навчального предмета виявляється в тому, що знання з інших дисциплін, які передаються за допомогою іноземної мови, є засобом для оволодіння нею, а іноземна мова є засобом для отримання цих знань. На відміну від традиційних міжпредметних зв'язків у курсі іноземної мови, які стосуються, головним чином, предметного (екстралінгвального) змісту і певною мірою операційно-діяльнісних зв'язків (наприклад, міжпредметні зв'язки з літературою зумовлюють використання на уроках іноземної мови низки літературознавчих прийомів роботи з текстом), інтегрування іноземної мови з іншими предметами передбачає встановлення всіх зв'язків (інформаційно-змістових, операційно-діяльнісних та організаційних) у

комплексі. Це створює для іноземної мови реальну можливість її використання в конкретній практичній діяльності, пов'язаній з економікою (економічний профіль), з медициною (медичний профіль), з екологією (екологічний профіль), з правом (юридичний профіль) тощо (Зеня, 2008; 2011; Зеня, Анісімова, 2025).

Профільне навчання, побудоване на основі диференційованого, індивідуального та інтегративного підходів, характеризується спільними для обох спрямувань (академічного й професійного) вимогами до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, впорядкованими за освітніми галузями; поглибленим / професійно орієнтованим вивченням групи споріднених навчальних предметів (інтегрованих курсів) однієї або кількох освітніх галузей; наявністю основних та поглиблених орієнтирів для оцінювання, на підставі яких визначається рівень досягнення здобувачами освіти результатів навчання; гнучкістю у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти (Державний стандарт, 2024).

Диференціація змісту профільної освіти зумовлює виділення варіативних моделей профільного навчання іноземних мов старшокласників, які характеризуються різними рівнями сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Однією з умов реалізації профільного навчання є педагогічні кадри, здатні виконувати його завдання в процесі виконання своїх професійних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки вчителя іноземних мов, удосконалення його фахових компетентностей відповідно до мінливих вимог сучасності, визначення ролі вчителя в контексті реформування середньої освіти висвітлювалася на сторінках наукової літератури (А. О. Анісімова, О. Б. Бігич, О. В. Бирюк, Г. Е. Борецька, Н. Ф. Бориско, В. Буренко, О. І. Вовк, О. М. Гармаш, І. П. Задорожна, Л. Я. Зеня, О. О. Коломінова, С. Ю. Николаєва, Н. В. Майер, А. І. Мельник, О. О. Паршикова, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, С. В. Роман, Л. А. Сажко, В. П. Свиридюк, Т. О. Стеченко, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші). Науковці досліджували з-поміж інших аспектів професійної підготовки передумови формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов; навчально-стратегічної компетентності з урахуванням індивідуального підходу; предметно-методичної, зокрема таких її складників як тестова, медіативна, проектна компетентності та інші.

У науковій літературі розглядалася також проблема підготовки вчителів до профільного навчання іноземних мов і до реалізації допрофільної підготовки здобувачів середньої освіти засобами іноземної мови (Н. П. Басай, Л. Я. Зеня, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, С. О. Рябушко, Л. А. Сажко, Т. В. Сорока, В. І. Чобітько та інші) як однієї з умов його реалізації (Концепція профільного навчання в старшій школі, 2003; 2009; 2013; Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024).

Для формування професійно-методичної готовності вчителя до профільного навчання старшокласників іноземної мови на основі дослідження його специфіки укладено й запропоновано і здобувачам вищої освіти, і вчителям іноземних мов інтегрований курс “Навчання іноземних мов у старшій профільній школі” (Зеня, 2007; 2008), програму нормативної навчальної дисципліни “Методика навчання англійської мови у профільній школі” (Сорока, Рябушко, 2024).

За результатами аналізу підходів до організації іншомовної освіти, освітнього середовища старшої профільної школи обґрунтовано концептуальні засади та розроблено методику підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання старшокласників іноземних мов (Зеня, 2011; 2015).

Науковці досліджували також актуальні питання організації профільного навчання іноземної мови учнів старшої школи закладів загальної середньої освіти України (Полонська, 2014), розуміння і усвідомлення яких сприяло б підвищенню ефективності професійної діяльності вчителя іноземної мови.

З огляду на те, що засобом профілізації змісту навчання іноземних мов у старших класах залежно від обраного профілю розглядаються елективні курси, колективом наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом В. Г. Редька (І. В. Алексеєнко, Н. П. Басай, О. В. Басай, Є. В. Долинський, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська) розроблено Концепцію навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10-11 класів профільної школи (Профільне навчання, 2015). Науково-теоретичні положення запропонованої концепції послугували підґрунтям для укладання навчальної програми елективних курсів з іноземних мов для старшої школи закладів загальної середньої освіти, адресованої вчителям іноземних мов, методистам, авторам підручників і посібників, студентам мовних факультетів педагогічних закладів вищої освіти (Редько, 2015).

Однак проблема професійної підготовки вчителя до профільного навчання іноземних мов не може вважатися остаточно розв'язаною і дотепер залишається актуальною. Цілі, структура, зміст і засоби професійної підготовки вчителів до профільного навчання іноземних мов вимагають наразі переосмислення відповідно до нового Державного стандарту профільної середньої освіти (2024) і вимог до фахових компетентностей учителя, зазначених у новому Професійному стандарті “Вчитель закладу загальної середньої освіти” (2024).

Метою цієї публікації є окреслити зміст професійно-методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов в умовах профілізації середньої освіти з огляду на сучасні професійно зумовлені вимоги.

Основні результати дослідження. Готовність до професійної діяльності вчителя іноземної мови розглядаємо услід за В. Редьком і В. Буренко (2021) як “його інтегративну якість, елемент його свідомої діяльності, форму усвідомлення і прийняття системи залежності професійної майстерності від зовнішніх і внутрішніх чинників” (с. 3).

До зовнішніх чинників відносимо сучасний освітній контекст і зміст професійної діяльності вчителя іноземної мови в умовах профілізації середньої освіти; вимоги до вчителя, зафіксовані в державних нормативних актах, забезпечення відповідної професійної підготовки в державних інституціях.

Внутрішніми чинниками розглядаємо фахові компетентності й особистісні якості, що забезпечують здатність учителя іноземних мов виконувати професійні функції в умовах профілізації середньої освіти.

Сучасний освітній контекст як сукупність соціальних, політичних, економічних та культурних факторів, що впливають на освіту, характеризується в низці наукових публікацій. Науковці розглядають підходи до розв'язання актуальних проблем запровадження профільної освіти в Новій українській школі з урахуванням здобутків вітчизняної педагогічної теорії і освітньої практики та досвіду зарубіжних освітніх систем; дидактичні системи і моделі профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування та їх реалізацію в освітній практиці; особливості реалізації профільного навчання в умовах воєнного стану, а також підготовку педагогічних працівників до реалізації профільної середньої освіти (Профільна середня освіта, 2024).

Ретроспективний аналіз досвіду впровадження профільного навчання на третьому рівні повної загальної середньої освіти в добу незалежності України з

екстраполяцією на сучасні психолого-педагогічні умови його реалізації в контексті оновлення шкільної освіти ми висвітлили в попередній публікації (Зеня, 2024).

Раніше також розглядалися особливості профільної іншомовної освіти старшокласників крізь призму інтеграції іноземної мови як навчального предмета з іншими навчальними дисциплінами, що забезпечує встановлення і реалізацію міжпредметних інформаційно-змістових, операційно-діяльнісних та організаційних зв'язків у комплексі (Зеня, Анісімова, 2025).

У межах цієї публікації зосереджуємо нашу увагу на професійній діяльності вчителя іноземної мови в умовах профілізації середньої освіти.

Зміст професійної діяльності вчителя і вимоги до його фахових компетентностей на сучасному етапі окреслено в державних законодавчих документах та нормативних актах, що регламентують функціонування вітчизняного освітнього простору (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020; Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024; Національна рамка кваліфікацій, 2020; Професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти", 2024; Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, Наказ МОН № 686 від 15.05.2024 та інші).

Варто зазначити, що проблеми підвищення ефективності професійної підготовки вчителя з урахуванням сучасного контексту освітньої діяльності та оновлених вимог до його готовності здійснювати професійну діяльність активно обговорюються в освітянській спільноті. Широкому загалу доступні, зокрема, результати дискусії, що відбувалася під егідою Міністерства освіти і науки України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) під час проведення круглого столу "Оновлення освітніх програм підготовки вчителів у контексті реформи "Нова українська школа" та викликів війни", організованого Харківським національним університетом імені В. Н. Каразіна (2024).

Так, О. Єременко, заступниця голови НАЗЯВО, окреслила основні проблеми, які викрилися в процесі акредитації освітніх програм підготовки вчителів в закладах вищої освіти. До найбільш поширених були віднесені такі: недостатня якість освітніх програм, зокрема для здобувачів ступеня вищої освіти "магістр", їх невідповідність сучасним вимогам; відсутність компетентнісного забезпечення освітніх програм; надання нерелевантних професійних кваліфікацій; диспропорційне співвідношення фахової і педагогічної складових у змісті освітніх програм; порушення послідовності дисциплін-пререквізитів і практик; невідповідність кваліфікаційних робіт предметній галузі; відсутність достатнього впливу внутрішньої системи якості освіти в університетах на якість освітніх програм та інші (Круглий стіл, 2024).

Спікери зацентрували також увагу на необхідності підвищення психолого-педагогічної складової в процесі підготовки вчителів, імплементації сучасних технологій та міжнародних практик в освітній процес, а також нагальності подолання освітніх втрат тощо. У центрі уваги знаходилися також питання підготовки вчителів для профільного навчання (Круглий стіл, 2024).

За відсутності стандарту вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) основні вимоги до вчителя зафіксовані в Професійному стандарті "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (2024), з огляду на які і розробляються освітні програми. За Професійним стандартом (2024), учитель повинен виконувати такі трудові функції: навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу; безперервний професійний розвиток.

Для виконання цих функцій вчитель має володіти такими компетентностями: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; компетентність педагогічного партнерства; інклюзивна; здоров'язбережувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; здатність до навчання впродовж життя. Зазначені компетентності конкретизуються досить розгалужено в субкомпетентностях на рівні знань, умінь та навичок, комунікації, відповідальності і автономії (Професійний стандарт, 2024).

Перед закладами вищої освіти постає задача оновлення освітніх програм відповідно до вимог Професійного стандарту (2024) з урахуванням предметної спеціальності. На сторінках наукової літератури ми навели результати оновлення освітніх програм на другому (магістерському) рівні з підготовки вчителів двох іноземних мов та зарубіжної літератури за спеціальністю А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) за спеціалізаціями А4.023 Французька мова та зарубіжна література, А4.024 Іспанська мова та зарубіжна література, А4.022 Німецька мова та зарубіжна література в Київському національному лінгвістичному університеті (Зеня, Борецька, Свиридюк, 2024; Зеня, Борецька, 2025). Відповідно до компетентностей були уточнені прогнозовані програмні результати навчання і освітні компоненти, які їх забезпечують.

Вважаємо, що фахові компетентності і програмні результати навчання, а відповідно й освітні компоненти, які забезпечують їх формування, мають бути переглянуті з урахуванням нагальної потреби у формуванні у здобувачів вищої освіти готовності до профільного навчання іноземних мов і виконання трудових функцій в умовах профілізації середньої освіти.

Ідеться про розширення функцій, а відповідно й ускладнення професійної діяльності вчителя з огляду на особливості профільної школи як освітнього середовища і на специфіку профільного навчання старшокласників іноземних мов (Зеня, 2008, 2011; Зеня, Анісімова, 2025).

Вчитель іноземної мови профільної школи має бути готовим до досягнення цілей поглибленого вивчення іноземної мови за рахунок профільної спеціалізації; до роботи з оновленим інтегрованим профільно орієнтованим змістом навчання іноземної мови; до проектування і викладання профільних елективних курсів відповідно до програм поглибленого профільно орієнтованого вивчення предмета, до застосування сучасних технологій навчання іноземної мови відповідно до профілю, до організації і проведення інтегрованих уроків іноземної мови, які поєднують специфіку двох і більше освітніх галузей (наприклад, іноземної мови з екологією або з економікою, або з літературою, або з історією, або з фізикою та математикою тощо); до забезпечення варіативності і особистісної орієнтації освітнього процесу, проектування індивідуальних освітніх траєкторій і завершення професійного самовизначення старшокласників; до розвитку здібностей і компетентностей учнів, необхідних їм для продовження освіти, для їх соціалізації і самореалізації.

Висновки. В умовах сучасних освітніх трансформацій особливого значення набуває підготовка педагогічних кадрів, здатних здійснювати профільне навчання старшокласників. Як свідчить досвід, педагогічні кадри є однією з найважливіших умов реалізації профільного навчання. Професійна підготовка вчителя іноземних мов в закладах вищої освіти має відбуватися з урахуванням специфіки профільно (професійно) орієнтованої іншомовної освіти. Диференційоване профільне навчання іноземних мов значно розширює функції вчителя й ускладнює його професійну діяльність. Метапредметним результатом професійної підготовки вчителя

вважаємо його готовність до профільного навчання іноземних мов як сукупність компетентностей і професійно-особистісних якостей.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні змісту і типових завдань професійно-методичної діяльності вчителя іноземних мов у профільному навчанні відповідно до трудових функцій. Уточнені зміст і типові завдання професійно-методичної діяльності уможливають моделювання готовності до профільного навчання іноземних мов як сукупності вимог до вчителя, які мають бути віддзеркалені в освітніх програмах.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Державний стандарт базової середньої освіти, 2020.
https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/#google_vignette
- Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Енциклопедія освіти. (2008). Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Юрінком Інтер.
- Зеня, Л. Я. (2015). Концепція професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов учнів старшої профільної школи. *Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи*: Колективна монографія (Л. А. Сажко, Заг. ред.). Вид. центр КНЛУ, 36–77.
- Зеня, Л. Я. (2008). Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Вид-во ГДПІМ.
- Зеня, Л. Я. (2007). Програма інтегрованого курсу “Навчання іноземних мов у старшій профільній школі” для професійно-методичної підготовки / перепідготовки вчителів іноземної мови (спеціальність 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література”). Вид-во ГДПІМ.
- Зеня, Л. Я. (2024). Профілізація середньої освіти: проблеми і перспективи. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць, Вип. 41, 9–20.
- Зеня, Л. Я. (2011). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: моногр. Вид-во ГДПІМ.
- Зеня, Л. Я., & Анісімова А. О. (2025). Навчання іноземних мов в контексті профілізації середньої освіти: досвід і реалії. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Видавничий центр КНЛУ. Вип. 42, 9–17.
- Зеня, Л. Я., Борецька, Г. Е., & Свиридчук, В. П. (2024). Професійна підготовка вчителя іноземної мови і зарубіжної літератури на другому (магістерському) рівні вищої освіти: зміст та структура освітньої програми. *Іноземні мови*, 3, 11–23.
- Концепція профільного навчання в старшій школі (2003). Педагогічна преса.
- Круглий стіл “Оновлення освітніх програм підготовки вчителів у контексті реформи “Нова українська школа” та викликів війни”. (2024).
<https://www.youtube.com/watch?v=wXiCulmJ03s>

Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ. (В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]; В. Г. Редько, Наук. ред.). Педагогічна думка, 2015.

Національна рамка кваліфікацій. (2020) (в редакції від 14.06.2025).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 686 від 15.05.2024).

<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-polozhennia-pro-akredytatsiiu-osvitnikh-prohram-za-iakymy-zdiisniuietsia-pidhotovka-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iustytisii-ukrainy-04-lypnia-2>

Полонська, Т. К. (2014). Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. Педагогічна думка.

Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1456 від 21.10.2013).

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>

Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (Наказ Міністерства освіти і науки України № 854 від 11.09.2009).

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>

Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації: збірник матеріалів (2024) (Ляшенко О. І., Засекіна Т. М., Мальований Ю. І. Литвинова С. Г., Малиношевська А. В., Заг. ред.). Видавничий дім “Освіта”.

Профільне навчання іноземної мови у старшій школі – нагальна соціальна потреба. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи. (2015). *Рідна школа*, 5–6.

Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”. (2024).

<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

Редько, В., & Буренко, В. (2021). Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентісно орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. *Іноземні мови в школах України*, 1, 2–5.

Сорока, Т. В. & Рябушко, С. О. (2024). Робоча програма навчальної дисципліни “Методика навчання англійської мови у профільній школі”, освітній ступінь “магістр”, спеціальність 014 Середня освіта. Ізмайльський державний гуманітарний університет.

<http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/ok-7-metodyka-navchannja-anhlijskoyi-movy-u-profilnij-shkoli-2024.pdf>

REFERENCES

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity, 2020.

https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/#google_vignette

Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity. (2024).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>

Entsyklopediia osvity. (2008). Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V. H. Kremen. Yurinkom Inter.

Zienia, L. Ya. (2015). Kontsepsiia profesiino-metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia inozemnykh mov uchniv starshoi profilnoi shkoly. Profesiino oriientovane navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii i vyshchii shkoli: problemy

- ta perspektyvy: Kolektyvna monohrafiia (L. A. Sazhko, Zah. red.). Vyd. tsentr KNLU, 36–77.
- Zienia, L. Ya. (2008). Navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii shkoli: lektsiino-praktychnyi kurs: posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Vyd-vo HDPIIM.
- Zienia, L. Ya. (2007). Prohrama intehrovanoho kursu “Navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii shkoli” dlia profesiino-metodychnoi pidhotovky / perepidhotovky vchyteliv inozemnoi movy (spetsialnist 7.010103 “Pedahohika i metodyka serednoi osvity. Mova ta literatura”). Vyd-vo HDPIIM.
- Zienia, L. Ya. (2024). Profilizatsiia serednoi osvity: problemy i perspektyvy. Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. prats, Vyp. 41, 9–20.
- Zienia, L. Ya. (2011). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly: monohr. Vyd-vo HDPIIM.
- Zienia, L. Ya., & Anisimova A. O. (2025). Navchannia inozemnykh mov v konteksti profilizatsii serednoi osvity: dosvid i realii. Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. prats. Vydavnychiy tsentr KNLU. Vyp. 42, 9–17.
- Zienia, L. Ya., Boretska, H. E., & Svyrydiuk, V. P. (2024). Profesiina pidhotovka vchytelia inozemnoi movy i zarubizhnoi literatury na druhomu (mahisterskomu) rivni vyshchoi osvity: zmist ta struktura osvitnoi prohramy. Inozemni movy, 3, 11–23.
- Kontsepsiia profilnogo navchannia v starshii shkoli (2003). Pedahohichna presa.
- Kruhlyi stil “Onovlennia osvitnikh prohram pidhotovky vchyteliv u konteksti reformy “Nova ukrainska shkola” ta vyklykiv viiny”. (2024).
<https://www.youtube.com/watch?v=wXiCulmJ03s>
- Navchalna prohrama elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ. (V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai [ta in.]; V. H. Redko, Nauk. red.). Pedahohichna dumka, 2015.
- Natsionalna ramka kvalifikatsii. (2020) (v redaktsii vid 14.06.2025).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
- Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 686 vid 15.05.2024).
<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-polozhennia-pro-akredytatsiiu-osvitnikh-prohram-za-iakymy-zdiisniuietsia-pidhotovka-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-justytzii-ukrainy-04-lypnia-2>
- Polonska, T. K. (2014). Profilne navchannia inozemnoi movy uchniv starshoi shkoly: metod. rek. Pedahohichna dumka.
- Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnogo navchannia u starshii shkoli (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1456 vid 21.10.2013).
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>
- Pro zatverdzhennia novoi redaktsii Kontseptsii profilnogo navchannia u starshii shkoli (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 854 vid 11.09.2009).
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
- Profilna serednia osvita: vyklyky i shliakhy realizatsii: zbirnyk materialiv (2024) (Liashenko O. I., Zasiakina T. M., Malovanyi Yu. I. Lytvynova S. H., Malynoshenska A. V., Zah. red.). Vydavnychiy dim “Osvita”.
- Profilne navchannia inozemnoi movy u starshii shkoli – nahalna sotsialna potreba. Kontsepsiia navchalnykh posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly. (2015). Ridna shkola, 5–6.
- Profesiinyi standart “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”. (2024).
<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

Redko, V., & Burenko, V. (2021). Funktsii suchasnoho vchytelia inozemnoi movy v umovakh kompetentnisno oriyentovanoho navchannia: dydaktychni ta metodychni aspekty problemy. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, 1, 2–5.

Soroka, T. V. & Riabushko, S. O. (2024). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny “Metodyka navchannia anhliiskoi movy u profilnij shkoli”, osvithnij stupin “mahistr”, spetsialnist 014 Serednia osvita. Izmailskiy derzhavnyi humanitarniy universytet.

<http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/ok-7-metodyka-navchannja-anhlijskoyi-movy-u-profilnij-shkoli-2024.pdf>



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

UDC 378.147:81

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358785>

Мовчан Л. Г.

larisa.movchan.ua@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0913-3240>

Комунальний заклад вищої освіти

“Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж”

Коломієць О. М.

elenakom87@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2195-5394>

Комунальний заклад вищої освіти

“Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж”

Дата надходження 12.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Анотація. У статті описано результати дослідження перекладу як соціально та культурно зумовленої практики, що виходить за межі суто лінгвістичного підходу. Здійснено ретроспективний аналіз становлення соціокультурного компоненту в перекладознавстві у 70-х роках ХХ століття в контексті переходу від еквівалентності до функціональних, дескриптивних і міжкультурних підходів. Сучасні соціополітичні трансформації мовних систем актуалізують семантичну неоднозначність та соціальні конотації лексичних одиниць, що створює нові виклики для перекладачів. У статті підкреслено роль соціокультурної компетентності як ключової складової професійної підготовки перекладачів. З опорою на матеріали Празької конференції (2003) переклад розглядається як форма міжкультурного посередництва, у центрі якого перебуває особистість перекладача. Обґрунтовано необхідність інтеграції культурного навчання у філологічні освітні програми з метою формування міжкультурної комунікативної компетентності, критичного мислення та професійної чутливості майбутніх перекладачів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність; міжкультурна комунікація; перекладач як медіатор; проектування навчальних програм.

Movchan L. H.

larisa.movchan.ua@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0913-3240>

Vinnitsia humanities and pedagogical college

Kolomiets O. M.

elenakom87@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2195-5394>

Vinnitsia humanities and pedagogical college

DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

Abstract. Introduction. The article examines translation and interpreting as socially and culturally embedded practices that extend beyond purely linguistic transfer. A retrospective analysis is provided

of the evolution of the socio-cultural component in translation studies and its establishment in the 1970s following the shift from text-centered equivalence to functional, descriptive, and intercultural approaches. Contemporary sociopolitical changes have reshaped language systems, reactivated archaic forms, and generated semantic ambiguity, creating new challenges for translators and interpreters.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the role of socio-cultural competence in translation and interpreting and to identify effective ways of developing this competence among philology students specializing in translation. **Methods.** The study employs retrospective and theoretical analysis of key approaches in translation studies, as well as a critical review of conference proceedings and scholarly works addressing translation as intercultural and intersocial mediation, including materials from the Prague Conference (2003). **Results.** The findings demonstrate that many contemporary lexical units carry binary meanings and strong social connotations, which increases the importance of translators' cultural awareness. Translation is shown to function as intercultural mediation, where the translator's personality, background, and cultural knowledge play a central role. Language varieties, realia, humor, and pragmatic features illustrate the dependence of meaning on cultural context and the relevance of domestication and foreignization strategies. **Conclusion.** From a pedagogical perspective, the study concludes that cultural instruction must be systematically integrated into philology curricula. Teaching culture alongside language fosters intercultural communicative competence, critical thinking, and professional sensitivity, ensuring accurate, pragmatic, and ethically responsible translation in a globalized world.

Key words: socio-cultural competence; intercultural communication; translator as mediator; curriculum design.

Introduction. Translation and interpreting have always been in the centre of scientific research, since they deal with conveying important information in social interaction and communication on the whole. Although translation has been practiced by many writers, poets and linguists, it shaped itself as the separate branch in the science of linguistics much later. The modern reality faces a great global change, where the events influence the language corpus, largely due to language interactions and transferring the new realia emerging as a result of the fast pace changes in the society. For instance, the Ukrainian language has acquired a number of new words as a result of the Russian invasion and military actions. Many of the neologisms re-emerged from archaisms acquiring new meanings, or from acronyms by means of adaptation. These words became part of the Ukrainian social reality and thus modern culture and present certain challenges for translators.

Topicality of the research. Culture directly correlates with linguistics, since it influences lexical changes and the language denotes new cultural realia. These two factors are a paramount for understanding the mechanisms of translation. According to M. Wend (2002), there exist "two fundamentally different conceptions of culture at the heart of the debate in philosophy, sociology and cultural studies, which is currently being joined by foreign language methodology. On the one hand, culture is seen as a distinguishable, homogeneous and objectively describable or 'essentialist' system. On the other hand, it is understood as dynamically developing events which are consequently only seized as momentary perceptions [17, p. 94]. The processes mentioned above have set some challenges for the translators due to binary meanings of many words, one usually bearing some colourful social connotation. Thus, combining language learning and associated culture in the modern curriculum to ensure the development of translators' appropriate intercultural competence is essential for enabling them to accurately interpret meaning, mediate between cultures, and produce translations that are both contextually and pragmatically appropriate. Therefore, **the aim** of our research is to consider the ways of developing socio-cultural competence of philology students majoring in translation.

Literature review. For a long period, socio-cultural literacy in translation was of a secondary concern in language education as well as in translation theory and practice, since scholars primarily focused on linguistic transfer while overlooking translation as a socio-cultural process. Translation as the process of looking for the most appropriate

equivalents was first proposed by Catford (1965), who viewed translation as transferring meaning between languages [3]. Although, Nida (1964) and Newmark (1988) expanded this meaning with context and cultural factors, it was not until 1989, when M. Byram (1989) made a shift to recognizing inherent cultural knowledge in any language and suggested, that without it, language cannot be fully understood and interpreted [2]. M. Byram also proposed the concept of intercultural dimension of foreign language teaching distinguishing between 4 areas: 'the value of cultural studies', 'pedagogy and didactics', 'methodology' and 'assessment and evaluation'. He also introduced the term "intercultural communicative competence" as the ability to understand the differences and relationships between the own culture and foreign cultures, the ability to observe and analyze the way other people perceive the world [2]. C. Kramsch studies the importance of learning a foreign language through it associated culture and prioritizes the role of context for understanding the ways the culture functions [9].

Results. Looking back at the development of the translation theory or studies, some authors come to the conclusion that as science translation established itself in the 1960s-1970s. This rise was explained by the growing international interaction, global changes after the World War II, the end of the British Commonwealth, by "the cold war" and other significant international policies. At the same time, the outcomes of translation could be dramatic. Interpreters and translators became part of global politics. A lot of domestic and foreign policies depended on faithful or adequate translation of various documents and negotiations.

Therefore, it was the governmental task to provide training in this profession by establishing educational institutions, finding specialist to teach students. Prior to this, there were numerous personalities who gave rise to this profession by their activity and written textbooks. To them refer the most famous Hungarian Kato Lomb (1909–2003), who mastered 16 languages and wrote methodological guidelines on language studies.

It was not until mid-90s, when translation was recognized as separate science, mainly thanks to James S. Holmes. He introduced the term "Translation Studies" in his seminal paper "The Name and Nature of Translation Studies" in 1972 and defined the translation as an independent field of academic studies having own theories, methods, and areas of research. This moment is widely regarded as the official starting point of translation studies as a study discipline [7]. To remarkable contributors in this sphere, we can refer such scholars as Gideon Toury, Eugene Nida, and Peter Newmark.

Let us consider the meaning of the word "translation". According to J. Holmes (1972), translation should have a theoretical basis and can't be tackled as only a practical issue. He emphasized the necessity of singling out translation as a separate branch of linguistics that could deal with methods of translation [7].

In many sources translation is understood as the process of transferring meaning from a source language to a target language [3]. According to E. Nida (1964), translation is reproducing the closest natural equivalent of a message, focusing on meaning and style [12]. R. Jakobson (1959), regards translation as the process rather than a result [8]. P. Newmark (2001) considers translation as a linguistic science with accuracy as the main aim, but advocates a communicative approach to translation of vocative texts [11].

Still the word "translation" derives from Latin and means "carry across" and can be also applied as that carrying across a message, content and cultures. Translation can also occur within one language between its dialects. In this respect, translation inevitably carries across cultures. Suffice it to mention, that translation has experienced a certain evolution from the equivalence and "sameness" to accuracy and faithfulness as the main features [5]. Later on, specialists in this sphere noticed meaning instability of words and this had to be

reflected in all branches of linguistics. However, there was a certain discrepancy concerning understanding translation. Some scientists stick to the idea that translation studies should be broadened, while others armed with machine translation technologies, tend to limit it to equivalence-based interlingual practice [5].

Still, both ideas do not deny the socio-cultural aspect of translation since it determines the completeness of the pragmatic of the translated text. At the Prague conference “Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting” of 2003 the socio-cultural aspect of translation was distinctly highlighted, putting in the centre the target culture, target text, and target audience. It means that a translated text should not be deprived of its original pragmatics because of the lack of knowledge, untranslatable realia etc. The scientists emphasized aspects such as function, intended purpose, audience reception, and the cultural contextualization of translated texts [13]. Issues of the influence of the ideology, policy and historical events on translation results were considered. Mentioning Descriptive Translation Studies and functional methods of translation, the conference framed translation as a form of intercultural and intersocial interaction, where the translator not the translated text was in the focus of attention [15].

Before proceeding to the methodological aspects of translation learning, suffice it to consider the concept of culture and its significance in the whole contents of philological education. We find the first mentioning of the term “culture” by Tylor (1971) as integrity of awareness, religious beliefs, customs and traditions that served as a certain law and ruled the members of society [14, p. 69]. Some scientists generalize culture as that which is learned across generations and is transmitted through language [6, p. 24]. There are even very limited definitions of culture. We stick to the opinion of Brown (2007), who describes culture as a way of life that unites people into one social group and distinguishes this group from others. Under this umbrella term he integrates customs, religion, traditions, morale and some societal laws of behavior [1, p. 188].

Therefore, for a translator or an interpreter to mediate communication of any kind is a paramount to understand the source and the target cultures to transfer the meaning and achieve the pragmatics of communication. It also concerns translation from a source dialect language to a target dialect, which is especially difficult because of the vast gap in the meanings and difficulty to find or sometimes invent necessary equivalents. According to Basset, when a text in a foreign or alien language is translated into a local language, we are required to impart a local flavor to it to suit the needs of the local readers. This is called domestication. When a text is translated from a local language into an international or foreign one for a global readership, the cultural context of the target audience must be considered to ensure acceptance of the translation. This approach is known as foreignization [13, p. 24; 4].

The fact that culture is inseparable part of any language, since it is reflected in symbols and transmitted verbally is now new. Byram (1989) mentions that “language pre-eminently embodies the values of meaning of a culture, refers to cultural artifacts, and signals people cultural identity. Because of its symbolic and transparent nature; language can stand alone and represents the rest of cultures phenomena” [2, p. 41].

In this respect teaching a foreign language can be through the associated culture and teaching culture can be carried out by means of a foreign language. Going back to the Prague conference (2003), suffice it to mention its significant contribution to the attitude towards translation studies. Translation started to be regarded as a practice of intercultural and intersocial exchange [13]. With this regard, the focus shifted from the translated text on the translator’s personality. A. Pym and others state, that translation theory has never tackled the issue of a translator as personality and how his socio-cultural educational

background can influence the translation outcomes in general [13]. A. Pym refers to S. Linn's multifactorial, sociocultural approach to studying translation, under which she implies interaction of various social, politic and cultural factors [13].

This all mentioned above sets certain requirements to the methodological aspects of translation theory and practice as well as the contents of the translation education. Thus, the modern translator's profession has to broaden its scope of competencies, since all these requirements, such as function, intended purpose, audience reception, and the cultural contextualization of the text need to be met. This scope of tasks also sets the requirements to translator's personality, which recently was of minor importance, although the outcomes of their work went above their professional influence. Therefore, their general educational and socio-cultural background play an important role in the quality and pragmatics of translation [13].

As mentioned above, the issue of translator's personality has never been given any consideration in the previous research, according to A. Pym. So, what strategies and steps need to be implemented to refer to this issue? How can successful contextual or socio-cultural translation techniques be attained?

Language teachers frequently acknowledge the importance of culture in language learning, yet they often treat it as an additional or secondary element rather than an integral part of communication. In some cases, modern university curricula do not offer the such courses as foreign language area studies, general history or the regional history. The context of the curricula is focused on linguistic rather than extralinguistic courses, which makes it difficult to bring about the set study goals in Translation methodology. As a result, students they may overlook the ways the meanings are shaped by a specific cultural context, which can create difficulties in understanding and adequate translating the original text.

Thus, it brings us to thinking that language instruction should be carried out alongside with learning associated culture. Should cultural science be embedded into the language instruction or taught as a separate discipline, we would say both, because while learning a foreign language, students inevitably face some realia or specific linguistic units that have additional connotation in the colloquial speech, which may not always be reflected in the dictionary. So, we may say, that a socio-cultural competence is something that is acquired through a personal research as well.

Moreover, grammatical rules and language functions also have cultural origins backgrounds and have to be understood properly prior to their use to avoid awkward situations or misunderstandings. Thus, neglecting cultural issues while learning a language leads to professional limitations in the future. According to C. Kramsch (1993), teaching and learning culture involves an interpretive process rather than the simple transmission of factual knowledge. Presenting cultural information alone does not help learners grasp the attitudes, values, and ways of thinking of people from other cultures [9]. "The goal of cultural instruction is therefore to enable students to understand how and why speakers of different languages behave and respond as they do – both in literary contexts and in real-life interactions—and to reflect on what such understanding means for their own learning and perspective" [10, p.32] In such a way students try to interpret and make sense of the other cultures and languages.

Another very important aspect of culture teaching, which should not be neglected is that it is important to teach associated culture(s) while teaching a foreign language. It primarily concerns such languages as English, German, French or Spanish, while they are spoken in different cultural communities (countries) and therefore, contain some culture specific peculiarities that should be considered. These peculiarities established as a result of colonization of other cultures which lead to their diffusion and gave birth to local realia.

Cultural teaching needs to focus on “exploration and description” which is different from teaching grammar because the rules of creating meanings are dynamic [10]. This accords with the nature of higher educations which incorporates scientific research as the way of learning. Exploring other cultures while learning languages which they encode promotes the integrity of philological knowledge and professional competence.

Let’s compare the differences between American, Canadian and Australian varieties of English. They emerged as a result of the influence of indigenous languages and cultures, on the one hand, and the local geography determined peculiarities: flora, fauna, and environmental features.

For instance, such words as kangaroo, koala, boomerang in Australian English, moose, raccoon, canoe, tomahawk in North American English and kayak, igloo in its Canadian variant were borrowings from the aboriginal language, and denote region specific realia. These words were borrowed into English through calquing, transliteration or transcription or adaptation and served the needs of colonizers to adjust to the new living conditions. At the same time, very few words denoting some spiritual or social concepts were adopted.

In Austrian German, we also find some words typical only of Austria or Bavaria, or sometimes only of some certain regions of this country. For instance, the word „Kletzenbrot“ derives from the verbs „kloezen“ for „to split“ pears for drying.

Another example is the name of a dessert “Salzburger Nockerl”, where “Nockerl” denotes a mountain rock sticking out of moss or grass. Another example is a famous Austrian fluffy, shredded pancake “Kaiserschmarrn” (German for “Emperor’s Mess”), the dessert that according to the legend, the young cook messed but improved the situation adding some sugar powder and prune jam. We know how important this socio-cultural knowledge is, especially when translating pun, which is based on the binary connotations and is typical of the British humour and satire. Especially nowadays, Ukraine is experiencing the emergence of new words denoting new notions as a result of the Russian invasion: “зджавелініти”, “зашойгувати”, “тривожний чемоданчик”, “мобік”, “бусифікувати”, “бандер-о-мобіль”, that bear certain emotional connotation and require descriptive translation. At the same time, words with one denotative meaning acquired and additional connotative one: “бавовна” (explosion), “зеленка” (forest for laying an ambush), “пташка” (a drone or a woman-soldier), “бандероль” (dead enemy) require various translation techniques to render their pragmatics [18]. Knowing these peculiarities, one can understand the ways the language functions and not get into some difficulty while translating these realia.

From a pedagogical perspective, embedding cultural knowledge within the curriculum enhances learners’ ability to interpret meaning beyond literal linguistic forms. Cultural competence enables students to understand context-dependent language use, including pragmatics, politeness strategies, discourse conventions, and culturally specific references. This approach aligns with communicative and intercultural language teaching models, which emphasize the development of intercultural communicative competence as a core educational objective. Such competence involves not only knowledge of the target culture but also the ability to compare, mediate, and critically reflect upon one’s own cultural assumptions in relation to others.

Curriculum design in foreign language faculties should therefore adopt a systematic and interdisciplinary approach to cultural integration. Cultural content may be embedded through literary texts, authentic media, historical narratives, social practices, and contemporary cultural phenomena. These materials should be carefully selected to represent diverse perspectives within the target culture, avoiding reductive or stereotypical portrayals. Moreover, cultural instruction should not be confined to isolated modules

but woven progressively across language skills courses, translation practice, and applied linguistics components.

Globalization processes and growing intercultural communications increase the role of foreign languages and the role of translators as intercultural mediators. Thus, the requirements to the profession of a translator extend beyond the linguistic proficiency for intercultural communication in academic, professional, and social environments. Socio-cultural knowledge as shaped before fosters critical thinking, empathy, and cultural sensitivity, which are essential for multicultural communication in multicultural environments. It is a paramount for foreign language students who will carry out intercultural mediation rather than merely transfer linguistic units. Without cultural knowledge it is impossible to bring up cultural sensitivity and various extratextual implications.

Therefore, embedding cultural knowledge also implies evaluating students' performance and understanding, as well as their appropriate response in various intercultural contexts. Task-based activities, reflective journals, case studies, and project-based learning can serve as effective tools for assessing cultural competence alongside linguistic skills. Suffice it to mention, embedding cultural knowledge into the curricula must be compulsory for philology faculties especially those training translators. This will ensure the holistic approach to foreign language education, broaden the scope of intercultural communicative competence and provide better opportunities to professional growth in the sphere of translation and interpreting.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

Бузько, С. (2024). Поповнення словникового складу української мови неологізмами сучасного воєнного періоду. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Філологія, 5, 11–15.

<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/294/273>

REFERENCES

Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters.

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.

Chen, P., et al. (2022). Domestication in translation. In *Proceedings of the International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 641–647. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/3/20220542>

Duranti, A. (1999). Language matters in anthropology: A lexicon for the new millennium. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9, 1–2.

Holmes, J. S. (1988). The name and nature of translation studies. In J. S. Holmes, *Translated! Papers on literary translation and translation studies*, 67–80.

- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* Harvard University Press, 232–239.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). Culture in language teaching. In H. L. Andersen, K. Lund, & K. Risager (Eds.), *Culture in language learning: The awareness of context in second language acquisition theories*. Aarhus University Press.
- Newmark, P. (2001). *Approaches to translation*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. E. J. Brill.
- Pym, A., Shlesinger, M., & Jettmarová, Z. (Eds.). (2006). *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. International Conference on Translation and Interpreting (10th: 2003: Prague, Czech Republic). Vol. 67.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Tylor, E. B. (1971). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. John Murray.
- Van Doorslaer, L. (2021). Alternative labels for “translation”. University of Tartu; KU Leuven; Stellenbosch University.
- Venuti, L. (2017). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge. <https://www.perlego.com/book/1578481/the-translators-invisibility-a-history-of-translation-pdf>
- Wendt, M. (2002). Context, culture and construction: Research implications of theory formation in foreign language methodology. In M. Byram & P. Grundy (Eds.), *Context and culture in language teaching and learning*, 92.
- Buzko, S. (2024). Popovnennia slovnykovoho skladu ukrainskoi movy neolohizmamy suchasnoho voiennoho periodu. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Serii: Filolohiia*, issue 5, 11–15. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/294/273>



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 37.018.43:631

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358787>

Колесник В. В.

vladisl.colesnick@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3295-3483>

Державний біотехнологічний університет

Дата надходження 12.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

КОМПОНЕНТИ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті трансформацій сучасної вищої освіти, зумовлених запровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією освітнього процесу та зростанням вимог ринку праці до професійної підготовки випускників. Обґрунтовано доцільність використання педагогічного моделювання як ефективного методологічного інструменту проектування цілісної системи професійної підготовки майбутніх аграріїв. Виокремлено та схарактеризовано цільовий, мотиваційно-ціннісний, змістовий, організаційно-діяльнісний, методичний, результативно-оцінювальний і рефлексивний компоненти моделі. Розкрито їх змістове наповнення, функціональне призначення та взаємозв'язок у процесі формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти аграрного профілю. Доведено, що реалізація запропонованої моделі сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі та формуванню їх готовності до ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна система, модель підготовки, професійна компетентність, аграрна галузь, майбутні фахівці, педагогічне моделювання.

Kolesnyk V. V.

vladisl.colesnick@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3295-3483>

State Biotechnological University

COMPONENTS OF THE MODEL OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM FOR TRAINING FUTURE AGRICULTURAL SPECIALISTS

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of training future specialists in the agricultural sector in the context of ongoing transformations in higher education, driven by the implementation of the competence-based approach, digitalization of the educational process, and increasing labor market demands for graduates' professional readiness. The relevance of pedagogical modeling as an effective methodological tool for designing a holistic system of professional training for future agricultural specialists is substantiated. **Purpose.** The target, motivational-value, content-related, organizational-activity, methodological, result-evaluative, and reflective components of the model are identified and described. Their content, functional roles, and interrelations in the process of forming professional competence of higher education students in the agricultural field are revealed. **Methods.** Special attention is paid to the integration of theoretical and practical training, the application of innovative pedagogical technologies, modern teaching methods and forms, as well as the development of future specialists' ability for professional reflection, self-development, and adaptation to changing professional conditions. It is argued that the implementation of the proposed pedagogical system model contributes to improving the quality of professional training of future agricultural specialists and ensures their readiness for effective professional activity. **Results.** The results of the study can be used in the practice of training specialists in the agricultural sector at higher education institutions, as well as in further scientific research on the issues of professional pedagogy and vocational education. **Conclusion.** A well-founded model of the pedagogical system for training future specialists in the agricultural sector is a holistic formation in which the target, content, procedural and effective components are closely interconnected. The implementation

of the model in the educational process of higher education institutions of agricultural orientation contributes to improving the quality of professional training, adapting the content and teaching methods to the needs of the agricultural labor market and forming a competitive specialist.

Keywords: pedagogical system, training model, professional competence, agricultural sector, future specialists, pedagogical modeling.

Постановка проблеми. Сучасна аграрна галузь України функціонує в умовах інтенсивних соціально-економічних змін, цифровізації виробничих процесів, упровадження інноваційних технологій та зростання конкуренції на ринку праці. За таких умов особливого значення набуває якість професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, здатних ефективно діяти в умовах сучасного аграрного виробництва, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення, упроваджувати інновації та здійснювати професійну діяльність на засадах сталого розвитку.

Реформування системи вищої освіти, орієнтація на європейські освітні стандарти, упровадження компетентнісного підходу зумовлюють необхідність оновлення теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців аграрного профілю. У цьому контексті актуалізується проблема створення та впровадження цілісної педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, що забезпечує інтеграцію цілей, змісту, методів, форм і результатів освітнього процесу.

Одним із ефективних засобів теоретичного осмислення та практичної реалізації педагогічної системи є її моделювання. Модель педагогічної системи дозволяє цілісно відобразити структуру професійної підготовки, визначити функціональні зв'язки між її компонентами та окреслити шляхи підвищення ефективності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в умовах модернізації вищої освіти є предметом активних наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. У працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало розкрито загальнотеоретичні та методологічні засади професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Значний внесок у дослідження проблем формування професійної компетентності майбутніх фахівців зробили О. Овчарук, О. Пометун, які обґрунтували сутність компетентнісного підходу та його значення для професійної освіти. Значна увага приділяється питанням інтеграції теоретичної і практичної підготовки, використанню інноваційних педагогічних технологій, цифрових засобів навчання, дуальної освіти та формуванню професійних компетентностей відповідно до потреб сучасного аграрного виробництва.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й аграрної галузі, висвітлено в наукових працях В. Кременя, М. Козія, О. Коваленко, О. Лаврука, де акцентовано увагу на необхідності інтеграції теоретичної і практичної підготовки, упровадження інноваційних педагогічних технологій та орієнтації освітнього процесу на потреби сучасного аграрного виробництва. Питання використання системного та діяльнісного підходів у професійній підготовці здобувачів вищої освіти досліджували Л. Кондрашова, О. Лаврентьева, О. Савченко.

Моделювання педагогічних систем професійної підготовки стало предметом аналізу В. Андрущенка, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Кременя, С. Гончаренка, О. Пехоти, С. Сисоевої, які виокремили структурні компоненти педагогічної системи, визначили їх функції та взаємозв'язки. Водночас у більшості наукових праць увагу зосереджено на окремих аспектах підготовки або формування певних компетентностей, тоді як цілісний аналіз педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі представлений фрагментарно. Науковці визначали модель педагогічної системи як інструмент наукового пізнання та прогнозування ефективності професійної підготовки, що дає змогу відтворити структуру, функції та взаємозв'язки між її компонентами.

Проблеми моделювання професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти досліджували також Л. Кондрашова, О. Дубасенюк, О. Лаврентьева, В. Луговий, О. Малихін, О. Коваленко, О. Шевченко, які акцентували увагу на практичній спрямованості педагогічних моделей, їх адаптивності до вимог ринку праці та специфіки професійної діяльності. У контексті аграрної освіти науковці підкреслюють необхідність урахування галузевих особливостей, виробничих умов і міждисциплінарного характеру підготовки майбутніх фахівців.

Водночас аналіз наукових праць свідчить про те, що відомі моделі педагогічних систем професійної підготовки здебільшого мають загальноосвітній або галузевонедиференційований характер. Це зумовлює потребу в подальшому теоретичному обґрунтуванні та розробленні моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі з чітким визначенням її цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів і їх функціональних взаємозв'язків.

Деякі наукові дослідження присвячено моделюванню педагогічних систем професійної підготовки, у яких виокремлюються структурні компоненти освітнього процесу й обґрунтовується потреба їх наявності, визначаються їх функції та взаємозв'язки. Водночас у більшості праць увагу зосереджено на окремих елементах системи підготовки або на специфіці формування певних компетентностей, тоді як цілісне теоретичне обґрунтування моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі досі не зроблено.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та структурний аналіз компонентів моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, визначення їх змісту, взаємозв'язків і функціональної ролі, а також характеристика її основних компонентів: цільового, змістового, процесуального та результативного.

Досягнення поставленої мети передбачає розкриття сутності кожного компонента педагогічної системи, обґрунтування їх взаємодії в освітньому процесі та з'ясування їх значення для формування професійної компетентності, готовності до практичної діяльності й особистісного розвитку майбутніх фахівців аграрної галузі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на ґрунтовні дослідження з проблем професійної освіти (І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Шевченко), зокрема у сфері професійної підготовки фахівців аграрного профілю, питання системного поєднання цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі залишаються недостатньо розробленими.

Не завжди чітко окреслюється функціональна роль кожного з компонентів та їх взаємозумовленість у контексті формування професійної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі. У працях деяких авторів (О. Пехота, О. Лаврентьева) структурні компоненти педагогічної системи розглянуто переважно узагальнено, без урахування специфіки аграрної освіти.

Недостатньо висвітленими є також питання визначення функціональної ролі кожного компонента моделі педагогічної системи та характеру їх взаємозв'язків у процесі формування професійної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного обґрунтування та структурного аналізу моделі педагогічної системи з урахуванням сучасних вимог аграрного сектору, ринку праці та тенденцій розвитку вищої аграрної освіти.

Крім того, потребує подальшого теоретичного обґрунтування структурний аналіз моделі педагогічної системи з урахуванням сучасних вимог аграрного сектору, динаміки ринку праці, євроінтеграційних процесів та необхідності сталого розвитку

аграрної освіти. Це зумовлює потребу в розробленні цілісної, науково обґрунтованої моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Основні результати дослідження. У педагогічній науці моделювання розглядають як метод наукового пізнання, що передбачає створення абстрактного або матеріального образу педагогічного явища з метою його вивчення, пояснення та прогнозування (Андрущенко, 2016; Бондар, 2018). Модель педагогічної системи відображає суттєві характеристики освітнього процесу, логіку його організації та взаємодію структурних компонентів (Дубасенюк, 2017; Пехота, 2019; Савченко, 2017; Сисоєва, 2020).

Педагогічну систему підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі кваліфікуємо як цілісне утворення, що охоплює сукупність взаємопов'язаних елементів, спрямованих на досягнення визначеної мети – формування професійно компетентного фахівця аграрного профілю. Основою для побудови моделі педагогічної системи ми визначили *системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи*.

Системний підхід забезпечує цілісність і структурованість моделі, *компетентнісний* – орієнтацію на результати навчання у вигляді сформованих професійних компетентностей, *діяльнісний* – спрямованість освітнього процесу на активну діяльність здобувачів освіти, а *особистісно орієнтований* – урахування індивідуальних особливостей і потреб майбутніх фахівців.

Цільовий компонент моделі педагогічної системи є системоутворювальним елементом педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Він визначає загальну спрямованість освітнього процесу, узгоджує діяльність усіх структурних компонентів та орієнтує педагогів і здобувачів освіти на досягнення визначених результатів.

Основною метою педагогічної системи є формування *професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі*, що включає сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Цільовий компонент конкретизується через систему завдань, серед яких:

- формування мотивації до професійної діяльності в аграрній сфері;
- оволодіння фундаментальними та професійно орієнтованими знаннями;
- розвиток практичних умінь і навичок застосування аграрних технологій;
- формування здатності до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку;
- виховання відповідальності за результати професійної діяльності та дотримання принципів сталого розвитку.

Змістовий компонент моделі відображає сукупність навчального матеріалу, що забезпечує досягнення поставленої мети та реалізацію завдань професійної підготовки. Він охоплює теоретичний, практичний та дослідницький складники підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Зміст професійної підготовки формується з урахуванням вимог освітніх стандартів, потреб аграрного ринку праці, сучасних досягнень науки й техніки, а також регіональних особливостей аграрного виробництва. Важливою характеристикою змістового компонента є його *інтегративність*, що передбачає поєднання знань із різних галузей (агрономії, інженерії, економіки, екології, менеджменту).

До змістового компонента входять:

- фундаментальні дисципліни загальнонаукової підготовки;
- професійно орієнтовані дисципліни аграрного профілю;

- вибіркові компоненти, спрямовані на індивідуалізацію навчання;
- практична підготовка (навчальні та виробничі практики);
- елементи науково-дослідної діяльності здобувачів освіти.

Процесуальний компонент моделі відображає організацію освітнього процесу в системі професійної аграрної освіти, сукупність форм, методів і засобів навчання, за допомогою яких реалізується зміст підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Його специфіка зумовлена практико орієнтованим характером аграрних спеціальностей, необхідністю тісного поєднання теоретичної підготовки з виробничою діяльністю та використанням сучасних агротехнологій.

1. Методичне забезпечення процесу підготовки передбачає застосування *комплексу традиційних та інноваційних методів навчання* (Дубасенюк, 2017; Зязюн, 2015; Кремень, 2020; Лузан, 2018; Ничкало, 2016 та ін.). До провідних належать проблемно-пошукові, дослідницькі, проєктні, кейс-метод, моделювання виробничих ситуацій, а також дуальні й практико орієнтовані технології навчання. Особливе місце посідають методи навчання, що забезпечують формування професійних умінь і навичок: лабораторні роботи з використанням сучасного обладнання, польові практикуми, навчально-виробничі практики на базі аграрних підприємств (Шевченко, 2020; OECD, 2019; FAO, 2017, UNESCO 2017; World Bank, 2021).

Ефективність процесуального компонента значною мірою залежить від педагогічних умов, серед яких: професійна спрямованість навчального процесу; інтеграція освітнього та виробничого середовищ; використання цифрових технологій (аграрні інформаційні системи, елементи точного землеробства, онлайн-платформи); підвищення методичної готовності науково-педагогічних працівників до реалізації інноваційних освітніх технологій.

Процесуальний компонент забезпечує активну позицію здобувачів освіти, розвиток їх професійного мислення і мовлення (обізнаність із професійною термінологією), готовність до ухвалення рішень у реальних умовах аграрного виробництва та формування відповідальності за результати професійної діяльності.

Результативний компонент педагогічної системи відображає рівень досягнення поставленої мети та ефективність реалізації змістового і процесуального компонентів у системі професійної аграрної освіти. Він характеризується сформованістю професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, їх готовністю до виконання професійних функцій у реальних умовах аграрного виробництва.

Оцінювання результатів підготовки здійснюється на основі чітко визначених критеріїв і показників, що охоплюють основні аспекти професійного становлення майбутнього фахівця.

Професійну діяльність особистості не можна трактувати як ізольовану, обмежену чи самодостатню характеристику становлення майбутнього фахівця. У зв'язку з цим недоцільно розмежовувати професійну культуру особистості та її загальну культуру, оскільки остання є базовим показником рівня соціалізованості, професійної орієнтації та соціальної зрілості людини. Перспективним видається розгляд цього феномену як інтегрованої, багатовимірної та цілісної системи, що включає взаємопов'язані рівні, підсистеми та структурні елементи.

Професійна компетентність – це інтегрована характеристика фахівця, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, цінності та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності й саморозвитку (Гончаренко, 2019).

У зв'язку з цим можна визначити *критерії сформованості професійної компетентності*. *Критерій* – це узагальнена ознака, за якою оцінюють рівень сформованості професійної компетентності (Гончаренко, 2004).

Найчастіше виокремлюють такі критерії: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та особистісно-рефлексивний.*

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає рівень професійної мотивації, усвідомлення значущості аграрної діяльності, сформованість ціннісного ставлення до професії та орієнтацію на сталий розвиток аграрної галузі, також характеризує ставлення особистості до професії та готовність до професійної діяльності.

Показники:

- наявність стійкої професійної мотивації;
- усвідомлення значущості професії;
- професійні цінності та етичні установки;
- прагнення до саморозвитку й підвищення кваліфікації.

Когнітивний критерій характеризує повноту, системність і міцність професійних знань, відображає рівень професійних знань і розуміння теоретичних основ діяльності.

Показники:

- глибина та системність фахових знань;
- володіння термінологією;
- здатність аналізувати професійні ситуації;
- знання нормативно-правових і методичних основ професії.

Діяльнісно-практичний критерій визначає здатність здобувачів освіти застосовувати знання в практичній діяльності, використовувати сучасні агротехнології та ухвалювати професійні рішення. Цей критерій характеризує практичні вміння та навички застосування знань у професійній діяльності.

Показники:

- сформованість професійних умінь і навичок;
- здатність виконувати професійні завдання самостійно;
- використання сучасних методів і технологій;
- вміння ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях.

Особистісно-рефлексивний критерій визначає здатність до самоаналізу та самокорекції професійної діяльності, відображає рівень професійної саморефлексії, відповідальності та готовності до безперервного професійного розвитку.

Показники:

- вміння оцінювати результати власної роботи;
- здатність до професійної рефлексії;
- відкритість до зворотного зв'язку;
- готовність коригувати власну діяльність.

За сукупністю показників виокремлено чотири рівні сформованості професійної компетентності: *високий, достатній, середній і низький* (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості професійної компетентності

Рівень	Характеристика
Низький	відсутність стійкого інтересу, низький рівень знань і навичок
Середній	ситуативна мотивація, фрагментарні знання, потреба в допомозі
Достатній	позитивна мотивація, достатній рівень знань і практичних умінь
Високий	стійка професійна мотивація, глибокі знання, самостійне виконання професійних

Як специфіку сформованості професійної компетентності відповідно до табл. 1. виділяємо такі розгорнуті характеристики щодо рівнів:

Низький (репродуктивний) рівень. Характеризується фрагментарними, поверховими знаннями, що не утворюють цілісної системи. Професійна мотивація має нестійкий або зовнішній характер. Майбутній фахівець виконує навчально-професійні завдання лише за зразком або детальною інструкцією, без перенесення знань у нові ситуації. Самостійність, рефлексія та самооцінювання практично відсутні.

Середній (адаптаційний) рівень. Визначається наявністю елементарних професійних знань, умінь і навичок, що дають змогу виконувати окремі типові завдання під керівництвом викладача або наставника. Знання мають переважно відтворювальний характер і застосовуються в стандартних навчальних ситуаціях. Ставлення до професії загалом позитивне, однак професійна мотивація ще недостатньо усвідомлена та нестійка. Самостійність проявляється епізодично, рефлексія має фрагментарний характер.

Достатній (функціональний) рівень. Характеризується сформованістю систематизованих професійних знань, умінь і навичок, достатніх для самостійного виконання типових професійних завдань у стандартних умовах діяльності. Майбутній фахівець усвідомлює значущість обраної професії, виявляє стійке позитивне ставлення до неї та здатність відповідально ставитися до результатів власної діяльності.

Знання застосовуються усвідомлено, з елементами аналізу та узагальнення; можливе перенесення засвоєних способів діяльності в дещо змінені ситуації. Самостійність і рефлексія набувають системного характеру, сформована здатність до адекватної самооцінки, однак потреба в інноваційній діяльності та творчому пошуку ще не є провідною.

Високий (творчий) рівень. Відзначається наявністю глибоких, інтегрованих і системних знань, високим рівнем професійної майстерності та готовністю до виконання складних і нестандартних професійних завдань. Професійна мотивація має внутрішній, ціннісно-орієнтований характер і поєднується з прагненням до саморозвитку та інноваційної діяльності.

Майбутній фахівець здатний творчо застосовувати знання, прогнозувати результати професійної діяльності, здійснювати глибоку рефлексію, критично оцінювати власний досвід і вдосконалювати його відповідно до сучасних вимог професії аграрної сфери.

Згідно з табл. 2. рівні сформованості професійної компетентності визначаються на основі сукупності показників за кожним критерієм, що дає змогу здійснити комплексну діагностику готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Аналізуючи табл. 3 й урахувавши сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, ми визначаємо за сукупністю мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивно-оцінний критерії, що відображають готовність здобувачів вищої освіти до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах аграрного виробництва.

Висновки. Обґрунтована модель педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі є цілісним утворенням, у якому цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку. Її спрямованість на професійну освіту аграрного профілю забезпечує поєднання теоретичного, практичного та виробничого складників підготовки, формування професійних компетентностей і готовності випускників до діяльності в умовах сучасного аграрного сектору.

Таблиця 2

Узагальнювальна схема сформованості професійної компетентності

Критерії	Показники	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Мотиваційний	професійні цінності, інтерес до професії	відсутній або ситуативний інтерес; домінує зовнішня мотивація	позитивне ставлення до професії, нестійкий інтерес	усвідомлення значущості професії; стійкий інтерес	внутрішня професійна мотивація; ціннісне ставлення до діяльності
Когнітивний	повнота, системність професійних знань	фрагментарні, несистемні знання	базові знання, застосовуються в стандартних ситуаціях	систематизовані знання, усвідомлене застосування	глибокі, інтегровані знання, здатність до узагальнення
Діяльнісний	уміння, практична діяльність	виконання завдань лише за зразком	виконання типових завдань з допомогою	самостійне виконання типових професійних завдань	творче виконання, здатність до розв'язання нестандартних завдань
Рефлексивний	самооцінка, аналіз діяльності	відсутність рефлексії та самооцінки	епізодична самооцінка, часткова рефлексія	усвідомлена самооцінка результатів діяльності	глибока рефлексія, здатність до самокорекції та саморозвитку

Таблиця 2

Узагальнювальна схема сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі

Критерії	Показники	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Мотиваційно-ціннісний	професійні цінності, інтерес до аграрної діяльності	відсутній або формальний інтерес до аграрної професії; зовнішня мотивація	ситуативний інтерес до аграрної діяльності; часткове усвідомлення значущості професії	стійкий інтерес до аграрної професії; усвідомлення її соціально-економічної значущості	внутрішня мотивація; сформовані професійні цінності сталого розвитку аграрної галузі
Когнітивний	повнота, системність аграрних знань	фрагментарні знання з аграрних дисциплін	базові знання з агротехнологій, зоотехнії, механізації	систематизовані знання з фахових дисциплін, розуміння виробничих процесів	глибокі, інтегровані знання; здатність аналізувати аграрні системи
Діялісно-практичний	професійні уміння, практична діяльність	виконання аграрних завдань лише за інструкцією	виконання типових виробничих операцій під керівництвом	самостійне виконання типових аграрних завдань у стандартних умовах	творче розв'язання виробничих і технологічних проблем в аграрній сфері
Рефлексивно-оцінний	самооцінка, аналіз результатів діяльності	відсутність здатності до аналізу власної діяльності	часткова самооцінка результатів навчально-виробничої діяльності	усвідомлений аналіз результатів професійної діяльності	глибока рефлексія, орієнтація на інновації та саморозвиток

Сформованість професійної компетентності визначається не лише обсягом знань, а й мотивацією, практичними вміннями та здатністю до саморозвитку. Саме комплексна оцінка за критеріями, показниками та рівнями дозволяє об'єктивно визначити професійну готовність майбутнього фахівця. Реалізація моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти аграрного спрямування сприяє підвищенню якості професійної підготовки, адаптації змісту й методів навчання до потреб аграрного ринку праці та формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної діяльності та безперервного професійного розвитку.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, В. П. (2016). *Філософія освіти XXI століття*. Знання.
- Биков, В. Ю. (2019). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Монографія. Педагогічна думка.
- Бондар, В. І. (2018). *Дидактика професійної освіти*. Либідь.
- Гончаренко, С. У. (2019) *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. АПН України.
- Гончаренко, С. (2004). Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 1, 2–6.
- Дубасенок, О. А. (2017). *Професійна педагогіка*. ЖДУ.
- Зязюн, І. А. (2015). *Педагогіка професійної освіти*. Вища школа.
- Кремень, В. Г. (2020). *Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти розвитку*. Грамота.
- Лузан, П. Г. (2018). *Теорія і методика професійної освіти*. Аграрна освіта.
- Ничкало, Н. Г. (2016). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. ПТТО НАПН України.
- Пехота, О. М. (2019). *Освітні технології у вищій школі*. Академвидав.
- Савченко, О. Я. (2017). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. Педагогічна думка.
- Сисоева, С. О. (2020). *Методологія педагогічних досліджень*. Міленіум.
- Шевченко, С. О. (2020). *Професійна підготовка фахівців аграрної галузі у ЗВО*. ХНАУ.
- OECD. (2019). *Education and Training for Agriculture*.
- FAO. (2017). *Agricultural Education and Training Systems*. Rome.
- European Commission. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
- UNESCO. (2017). *Technical and Vocational Education and Training*. Paris.
- World Bank. (2021). *Skills Development in the Agri-Food Sector*. Washington.

REFERENCES

- Andrushchenko, V. P. (2016). *Filosofia osvity XXI stolittia*. Znannia.
- Bykov, V. Yu. (2019). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity*. Monohrafiia. Pedahohichna dumka.

- Bondar, V. I. (2018). *Dydaktyka profesiinoi osvity*. Lybid.
- Honcharenko, S. U. (2019) *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam*. APN Ukrainy.
- Honcharenko, S. (2004). *Pro kryterii otsiniuvannia pedahohichnykh doslidzhen*. *Shliakh osvity*, 1, 2–6.
- Dubaseniuk, O. A. (2017). *Profesiina pedahohika*. ZhDU.
- Ziazium, I. A. (2015). *Pedahohika profesiinoi osvity*. *Vyshcha shkola*.
- Kremen, V. H. (2020). *Osvita i nauka v Ukraini: innovatsiini aspekty rozvytku*. *Hramota*.
- Luzan, P. H. (2018). *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. *Ahrarna osvita*.
- Nychkalo, N. H. (2016). *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. IPTO NAPN Ukrainy.
- Piekhota, O. M. (2019). *Osvitni tekhnolohii u vyshchii shkoli*. *Akademvydav*.
- Savchenko, O. Ya. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti*. *Pedahohichna dumka*.
- Sysoieva, S. O. (2020). *Metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen*. *Milenium*.
- Shevchenko, S. O. (2020). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv ahrarnoi haluzi u ZVO*. KhNAU.
- OECD. (2019). *Education and Training for Agriculture*.
- FAO. (2017). *Agricultural Education and Training Systems*. Rome.
- European Commission. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
- UNESCO. (2017). *Technical and Vocational Education and Training*. Paris.
- World Bank. (2021). *Skills Development in the Agri-Food Sector*. Washington.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 378.147

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358788>

Баган М. П.

myroslava.bahan@knl.u.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5436-2934>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 12.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТЕРМІНОВЖИВАННЯ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті презентовано методику формування культури терміновживання у здобувачів вищої освіти. Визначено основні аспекти високого рівня культури добору й застосування термінології: розуміння функції термінів, знання дефініцій усіх термінів, якими оперує студент, практичні навички використання термінних словників та енциклопедій, уміння системно й уніфіковано застосовувати термінологію, зокрема запозичену. Запропоновано низку конкретних вправ, якими можна навчити студентів ефективно добирати термінний інструментарій дослідження. Наголошено на важливості залучення студентів до аналізу реальних проблем терміновживання, формування в них усвідомленого й відповідального ставлення до національної термінології.

Ключові слова: термін, культура терміновживання, наукове дослідження, науковий стиль, правопис термінів, освоєння термінів іншомовного походження, методи навчання.

Bahan M.

myroslava.bahan@knl.u.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5436-2934>

Kyiv National Linguistic University

FORMATION OF A CULTURE OF USING TERMS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

Introduction. Educational and methodological literature for higher education institutions needs to be supplemented with applied material to hone the practical skills of young researchers to use terminology. This will allow them to improve their language and research competence and contribute to improving the general language culture of Ukrainian society. **The purpose** of the article is to present a methodology for developing students' skills in selecting and using terminology in scientific papers.

Methods. The investigation is grounded on the descriptive method, discourse analysis of scientific works of students, communicative-pragmatic analysis of possible deviations due to incorrect use of terms, modeling method and case method. **Results.** The author defines the main aspects of a high level of the culture of selecting and using terminology based on which she offers several specific exercises that can teach students to effectively select terminological research tools. **Conclusion.** Improving the culture of terminology use among higher education students is possible only based on the comprehensive application of explanatory-illustrative, research, interpretative and case-based teaching methods. The ability to select and systematize research terminology is inseparable from working with scientific sources, terminology dictionaries and encyclopedias. Only immersion in the research process, independent analysis and justification of the terminological toolkit, understanding its purpose, bringing the skills of writing and declension of borrowed terms to automatism will enable the formation of terminologically skilled and responsible scientists.

Key words: term, culture of term use, scientific research, scientific style, spelling of terms, mastering terms of foreign origin, teaching methods.

Обґрунтування проблеми. Правильно дібраний термінний інструментарій слугує засадничим чинником якості наукового дослідження. Чітке, унормоване й послідовне терміновживання забезпечує зрозумілість тексту, підвищує його переконливість і сприяє інтеграції дослідження в ширший науковий контекст. Важливу роль термінів в ефективному викладі наукових здобутків констатують усі підручники й посібники з культури української наукової мови та основ наукової діяльності (Онуфрієнко, 2009, с. 18; Семиног, 2010, с. 36–37; Чмиленко & Жук, 2014, с. 8; Колоїз, 2017, с. 20; Діденко, Шумовецька & Наконечна, 2019, с. 189; Крашеннікова, 2021, с. 45; Методологія дисертаційного дослідження, 2021, с. 36; Баган, 2022, с. 22; Рашкевич & Отрош, 2022).

Проте в наукових працях здобувачів вищої освіти, на жаль, досі спостерігаємо несистемне використання термінів, надуживання ними, сплутування паронімічних термінів, перенесення в українськомовні дослідження неосвоєної запозиченої термінології, калькування російських лексем. Для запобігання таким виявам некоректного терміновживання вважаємо актуальним проаналізувати типові помилки та розробити конкретну методику формування в молодих дослідників культури добору й застосування термінології. Це дасть змогу вдосконалити їхню мовну та дослідницьку компетентності й посприє підвищенню загальної мовної культури українського суспільства.

Формування культури терміновживання важливе не лише для підвищення рівня наукових праць і полегшення роботи молодих дослідників. Нині ця мета набуває світоглядного виміру, оскільки слугує основою виховання в них відповідального ставлення до наукової праці, розуміння історії та динаміки термінів, їхньої залежності від теоретичних парадигм і мовної політики. Для українського наукового простору це особливо актуально, адже йдеться про підтримку питомої термінології, опір безсистемному запозиченню та збереження тягlosti національної традиції термінотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функційну специфіку термінів у сучасному науковому дискурсі з'ясовано в низці ґрунтовних монографій та дисертацій (Temmerman, 2000; Томіленко, 2015; Вакуленко, 2015; Яремко, 2015; Іващенко та ін., 2018; Тур, 2018; Куньч та ін., 2019; Вакуленко, 2023). Фахівці слушно наголошують, що “термін є не просто назвою якогось спеціального об’єкта, а насамперед засобом логічного осмислення й узагальнення певної предметної галузі, що сприяє її теоретичному вивченню та практичному освоєнню” (Томіленко, 2015, с. 20). Установлено, що в сучасному науковому дискурсі терміни виконують значно більше важливих функцій, ніж просто позначення наукових об’єктів та понять. Велегранний потенціал термінів, за визначенням В. Л. Іващенко, охоплює такі напрями: “семіотичний (реалізація знакової функції терміна як мовної одиниці в кореляції з термінами-символами, термінами-напівсимволами, цифровою номенклатурою, номенклатурою сигналів тощо), системотвірний (вибудовування ланцюгів взаємопов’язаних між собою термінів і терміносистем), текстотвірний (конструювання на базі ключових терміноодиниць фахового тексту), комунікативний (досягнення за допомогою термінів як інструментів фахової комунікації затребуваного комунікативного ефекту), генеративний (породження в того самого терміна нових смислів, текстових семантизацій, а також нових терміноодиниць), когнітивний (збереження, передавання й актуалізація за допомогою терміна професійних знань), інформаційний (передавання терміном інформації про позначуваний референт)” (Іващенко, 2019, с. 129–130). Безперечно, ефективна реалізація всього функційного потенціалу термінної лексики можлива лише на основі її правильного добору й коректного застосування в конкретному науковому дослідженні.

Підручники й посібники з культури української наукової мови та основ наукової діяльності подають слушні, але досить загальні рекомендації щодо використання термінів: наводити їх визначення (Чмиленко & Жук 2014, с. 8), не перевантажувати ними текст / виступ (Колоїз, 2017, с. 21; Діденко, Шумовецька & Наконечна, 2019, с. 189; Крашеннікова, 2021, с. 17), користуватися термінними словниками, пересвідчуватися в правильному розумінні термінів і терміносполук (Онуфрієнко, 2009, с. 22). На нашу думку, навчально-методична література для закладів вищої освіти потребує доповнення прикладним матеріалом для шліфування практичних навичок молодих дослідників оптимально добирати терміни.

Мета статті – презентувати методику формування в здобувачів вищої освіти навичок добору й використання термінів у наукових працях.

Дослідження виконано на основі використання таких **методів**: описового, дискурс-аналізу наукових праць студентів, комунікативно-прагматичного аналізу можливих девіацій унаслідок неправильного вживання термінів, методу моделювання та кейс-методу. Методику формування культури терміновживання розроблено й апробовано в Київському національному лінгвістичному університеті під час викладання курсів “Основи термінознавства”, “Основи науково-педагогічних досліджень” на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Запропоновану методику з відповідним поглибленням можна застосовувати для вдосконалення дослідницьких компетентностей здобувачів вищої освіти інших рівнів.

Основні результати дослідження. Принциповою передумовою ефективного добору й правильного уживання термінів є розуміння важливих диференційних ознак цієї категорії лексики. До них здебільшого уналежнюють 1) точність; 2) дефінітивність; 3) системність; 4) номінативність; 5) стилістичну нейтральність; 6) мотивованість (Стасюк, 2015, с. 115). Саме ці ознаки роблять термін зручним інструментом наукових студій. Проте до здобувачів вищої освіти важливо донести, що терміни набувають своїх суттєвих функційних ознак лише на основі коректного, точного, системного використання їх у наукових працях і що від кожного конкретного дослідника залежить, чи буде ефективною його термінологія.

Досягнення точності терміновживання можливе лише на основі знання термінології або доведеної до автоматизму навички знаходити й перевіряти значення термінів у спеціальних галузевих словниках. Важливо пересвідчитися, чи здобувачі вищої освіти правильно розуміють терміни. Для цього стануть у пригоді тренувальні вправи на розмежування семантично близьких термінів. Наприклад, здобувачам освіти зі спеціальності А4 Середня освіта можна запропонувати вправу 1. Студентам інших спеціальностей варто також дібрати семантично близькі й структурно подібні терміни, щоб вони порівняли їхній семантичний обсяг.

Вправа 1. Поясніть відмінності між значеннями термінів у наведених парах. Наведіть приклади контекстів їх уживання. Чи перетинаються деякі позначувані поняття? У разі потреби скористайтеся словником педагогічних термінів.

Освітній процес і навчальний процес; мотив і мотивація; компетентність і компетенція; освітнє середовище і заклад освіти; учень і здобувач освіти; метод навчання і технологія навчання; посібник і підручник; неформальна освіта й інформальна освіта; індивідуальна освітня траєкторія й індивідуальний план навчання; виховання всебічне і виховання гармонійне; емпатія і приязнь; здібності і задатки; студентський колектив, студентська група й студентський клуб; самоосвіта і самореалізація; студентське самоврядування і студентська активність; педагогічний етикет і педагогічний такт.

Одна з найперших засад роботи з науковою термінологією – знати термінні словники галузі й уміти ними користуватися. Крім стандартного завдання вписати значення ключових термінів дослідження, здобувачів вищої освіти варто спонукати до аналізу дефініцій: які принципові особливості позначуваного поняття вона відображає, якого гіпероніма (загального поняття) стосується термін? Корисно змусити їх відповісти на запитання, навіщо їм у дослідженні той чи той термін, чи є він загальноновизнаним, узвичаєним, актуальним.

Для наукових досліджень цінність мають галузеві енциклопедії, у яких ґрунтовно викладено зміст позначуваного терміном об'єкта чи поняття. Наприклад, для лінгвістичних наукових студій стануть у пригоді енциклопедії (Українська мова, 2007; Селіванова, 2006). Їхні статті дадуть значно більше корисної інформації, ніж термінний словник. Крім того, їх можна використовувати як матеріал для тренування навички системного використання термінології. Саме системність термінології забезпечує цілісне й послідовне вивчення проблеми. Здобувачам вищої освіти можна дати завдання вписати зі статті енциклопедії всі терміни й розташувати їх за гіперо-гіпонімійним принципом від найбільш загального поняття до конкретних видових (див. Схему 1) або за логікою впливу: що впливає на той чи той об'єкт, які ознаки спричиняє, які створює ефекти, навіщо вони потрібні та ін. (див. Схему 2).

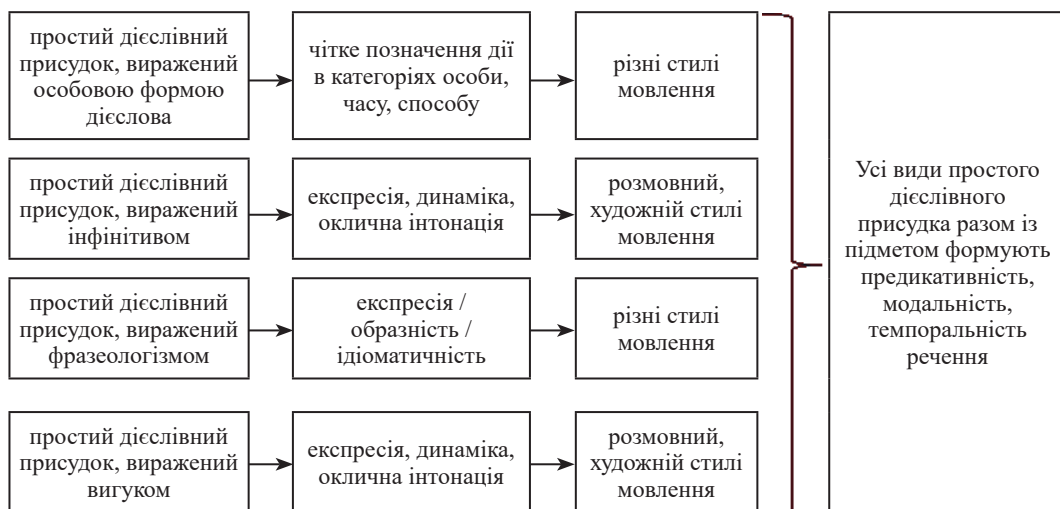
Схема 1

Гіпонімійна парадигма на основі типології простого дієслівного присудка

Головний член речення	→ присудок	→ простий дієслівний присудок	→ простий дієслівний присудок, виражений особовою формою дієслова
			→ простий дієслівний присудок, виражений інфінітивом
			→ простий дієслівний присудок, виражений фразеологізмом
			→ простий дієслівний присудок, виражений вигуком

Схема 2

Логічні зв'язки терміна *простий дієслівний присудок* з іншими термінами



Студент звикає працювати з термінами не ізольовано, а як з елементами системи. Побудова гіпонімійних парадигм, як і просто схематизація відношень між аналізованими явищами, ознаками, ефектами, сприяє усвідомленню структурно-семантичних зв'язків між термінами, причиново-наслідкових зв'язків між позначуваними поняттями, допомагає сприймати й аналізувати досліджувану проблему комплексно.

Сучасні наукові дослідження розвиваються в глобальному інформаційному просторі, тому особливої ваги набувають багатомовні термінні словники (наприклад, Багатомовний тлумачний словник-довідник мовознавчої термінології, 2020). По-перше, такі словники забезпечують точність терміновживання. Той самий науковий термін у різних мовах може мати неочевидні відповідники або відмінні семантичні обсяги. Багатомовні словники допомагають уникнути буквальних, хибних перекладів і кальок. По-друге, вони розширюють пошукові можливості молодих дослідників, дають змогу орієнтуватися в міжнародних терміносистемах, коректно представляти власні напрацювання іноземною мовою та адекватно інтерпретувати іншомовні публікації. Тож для здобувачів освіти другого й третього рівня буде цілком посильним дібрати ключову термінологію власного дослідження українською й англійською або якоюсь іншою мовою. Доречно порівняти й мотиваційну основу термінів у різних мовах, й обсяги позначуваного. Це не лише вдосконалює навички терміновживання, а й сприяє кращому розумінню досліджуваних явищ. Наприклад, студентам-філологам або майбутнім учителям мови можна запропонувати вправу 2.

Вправа 2. *За допомогою Словника іншомовних слів з'ясуйте мотиваційну ознаку термінів іншомовного походження. Порівняйте мотивацію питомих і запозичених термінів. Поміркуйте, коли доречніший питомий, а коли – запозичений термін.*

Засновок (частина періоду) – протазис, висновок (частина періоду) – апозис, вигук – інтер'єктив, іменник – субстантив, означальні відношення – атрибутивні відношення, словотвір – дериватологія, закінчення – флексія, неозначена форма дієслова – інфінітив, назва – номінація, виразник – експлікант, екзистенційне речення – буттєве речення.

Молоді дослідники нерідко стикаються з проблемою паронімії термінів чи їхніх компонентів. Це поширене явище зумовлене онтологією близькості позначуваних термінами понять: і *відміна*, і *відмінок* пов'язані з відмінюванням слова, *мотив* і *мотивація* – з відчуттям потреби в чомусь, *синонімія* і *синоніміка* – із синонімами тощо. Основними критеріями семантичного розрізнення формально подібних термінів і термінокомпонентів вважають “врахування їхньої різної словотвірної структури та синонімії зв'язків із різними питомими одиницями” (Баган, 2017, с. 9). Зокрема, доречність уживання прикметників *лінгвальний* і *лінгвістичний* у конкретному контексті визначаємо на основі з'ясування, що *лінгвальний* – це *мовний* (той, що походить від іншомовного слова *лінгва* (*мова*)), а *лінгвістичний* – це *мовознавчий* (*лінгвістичний* ← *лінгвістика* (*мовознавство*)). Відповідно *лінгвальним* може бути явище, знак, звук, а *лінгвістичним* (*-ою*) – журнал, семінар, проблема. У разі наявності термінів-паронімів у межах теми конкретного дослідження корисно запропонувати студентів поміркувати над походженням таких термінів і тими відтінками, яких вони набули внаслідок різних моделей словотворення. Закріпити знання формально подібних загальнонаукових термінів здобувачі освіти зможуть, виконавши вправу 3.

Вправа 3. *За словниками з'ясуйте значення наведених термінів – паронімів. Складіть із ними прості речення в контексті власного наукового дослідження.*

Запитання – питання, професійний – професіональний, уява – уявлення, книжка – книга, презентувати – репрезентувати, новація – інновація, динаміка – динамічність, вислів – висловлювання, актуальність – актуалізація, новизна – новаторство.

Формальні відмінності в написанні того самого терміна в наукових працях можуть бути зумовлені його неоднаковим освоєнням у різні часи. Хтось оперує словом *фемінітив*, а хтось – *фемінатив*. Хтось пише *генітив*, а хтось – *тенітив*. Важливо сформувані у студентів навичку переконливо обґрунтовувати обраний термін і спосіб його написання. Достатніми підставами може бути узвичаєність, більша поширеність певної форми, відповідність українській правописній традиції, прозоріша мотивація терміна, відображення в назві якоїсь принципової особливості позначуваного явища чи об'єкта.

Культура терміновживання передбачає уніфіковане використання термінів відповідно до норм чинної редакції українського правопису (Український правопис, 2019). Серед термінів нині дуже багато запозичень, нерідко ще не кодифікованих у словниках, тому в сучасному українському комунікативному просторі спостерігаємо їх строкате, не завжди правильне передавання. Важливо донести до студентів принцип вдумливого використання запозичень: 1) вони доречні в разі відсутності питомого терміна; 2) усі запозичення потрібно вживати відповідно до норм української літературної мови, а не мови-джерела. Терміни, як і загальноживані запозичення, підлягають фонетичному, графічному й граматичному освоєнню, способи якого давно відомі й важливі для збереження граматичної та звукової специфіки нашої мови від розхитування її чужомовними впливами (Скорейко-Свірська, 2008; Городенська, 2009). Отже, здобувачів вищої освіти треба привчити писати запозичені терміни літерами українського алфавіту й відмінювати їх відповідно до норм української словозміни. Особливої уваги потребує правопис складних слів, яких багато в новітній термінології. Відшліфувати ці навички можна через виконання вправ 4, 5, 6. Ширше коло вправ подано в посібнику (Баган, 2025).

Вправа 4. *Напишіть наведені педагогічні терміни за нормами чинного правопису. Обґрунтуйте написання.*

Онлайн/навчання, т..ютор, урок/диспут, відео/урок, етно/педагогіка, професійно/зорієнтовані дисципліни, е/підручник, експрес/контроль, освітній веб/сайт, міні/групи, д.дж..тал/технології, кол../центр, гра/трен..нг, (І/і)нтернет/олімпіада, план/конспект, майстер/клас, дизайн/мислення, STEM/освіта, загально/освітній заклад, само/оцінювання, освітньо/виховні заходи, інтернет/ресурси, ІТ/технології, медіа/середовище, оф/лайн/підготовка, про..кт, ток/шоу, ін..оваційне навчання, (З/зум)/конференція, анти/булінг, брейн/ринг, кейс/метод, стор../тел..нг.

Вправа 5. *Доберіть українські відповідники до іншомовних термінів освітньої сфери. Поміркуйте над доцільністю запозичень.*

Булінг, диджиталтехнології, soft skills, шорт ліст літератури на літо, коуч, дедлайн, офлайн-навчання, storytelling, батл, майндфулнес курс, аджент івенту, пролонгований чекінг, education-парадигма, формат “open space”, освітній апгрейд, драфт програми воркшопу.

Вправа 6. Знайдіть у наведених реченнях неналежно оформлені запозичені терміни. Поясніть, які способи освоєння запозиченої лексики потрібно застосувати. виправте помилки в реченнях.

1. Сторітеллінг – це творча розповідь, на відміну від фактичної розповіді (переказу). 2. Total black look – це авторська візуалізація характеру персонажа. 3. Об'єднуємо інтереси бізнесу, держави та міжнародних партнерів задля розвитку ІТ-індустрії в Україні. 4. Вивчення мов із Netflix має такі бенефіти: подвійні субтитри, підтримка YouTube, інтелектуальні карти зі штучним інтелектом і розмовний Chat-бот. 5. Фрілансером називають фахівця, який надає digital-послуги. 6. Навчаючись на платформі Освітній Хаб, ти гарантовано отримуєш сертифікат, що підтверджує твої знання та навички за кожним пройденим курсом. 6. Детальний гайд з публікації наукових статей у базі Scopus. 7. Представляємо досвід та результати впровадження технології Living Soil Power від “ВК Технополь”. 8. Гортензія вололиста “Living Cotton Cream” (Лівінг Коттон Крім) – це сучасний, високодекоративний сорт, виведений спеціально для тих, хто цінує компактність, тривале цвітіння та easy growing. 9. У своєму жанровому різноманітті young adult література не обмежена: це реалістична і романтична проза, пригоди й детективи, психологічні трилери й історичні романи, як “Саксонські хроніки”, фантастика, зокрема кіберпанк, як “Хроніки Місяця” і фентезі, як “Скандер”, зокрема урбан-фентезі. 10. Ваш заклад не пройшов “онбордінг” 11. У сусідній Польщі англізми заборонені на рівні законодавства! І там нема Кіндергарденів і Кіндер Фемелі скулів... 12. David Game College – незалежний коледж, що проводить навчання студентів на рівні A-level.

Ефективним методом формування культури терміновживання вважаємо самостійний аналіз здобувачами вищої освіти реальних прикладів некоректного терміновживання, або так званий кейс-метод. Така форма роботи переводить їх навчання з пасивного засвоєння знань у режим критичного й більш глобального мислення. Вони тренуються визначати причини та передбачати наслідки невдалого добору термінів або їх некоректного застосування. Це також цінна практика обстоювання власної думки, пошуку рішень за умов невизначеності. Студенти сприймають аналіз реальних ситуацій захопливіше, ніж відтворення готових схем. Зокрема, їм варто запропонувати обговорити такі історії терміновживання, пояснити помилки учасників та обґрунтувати способи запобігти подібним ситуаціям:

Ситуація 1. Студент намагався вразити екзаменаційну комісію своєю обізнаністю, тому наповнив роботу десятками рідкісних термінів, значення яких не зміг пояснити під час захисту, і тому отримав нижчу оцінку, ніж сподівався.

Ситуація 2. Двоє студентів писали наукові роботи про різні типи фразеологізмів. Оскільки основні терміни в їхніх роботах були однаковими: фразеологізм, ідіоматичність, конотація, образність, фразеологічна варіантність, вони сформували теоретичну частину роботи ідентично, що згодом виявила автоматична система перевірки на збіг з іншими науковими працями.

Ситуація 3. У теоретичному розділі дисертації аспірант розмежував акційні й стативні дієслова услід за іншими науковцями, а в практичному розділі оперував уже питомими термінами – дієслова дії і дієслова стану. Рецензент висловив зауваження про неуніфікованість термінології в роботі й заплутаність викладу.

Ситуація 4. Аспірант досліджував функції часток у сучасній українській літературній мові, проте в роботі навів приклади колоритних часток із діалектів та сленгового мовлення, бо вони йому дуже сподобалися. Рецензент зауважив невідповідність окремих підрозділів темі й об'єктові наукової роботи.

Ситуація 5. Студент прочитав статтю іноземного автора про слова, утворені способом телескопії, переклав термінологію автора автоматичною гугл-програмою і використав у своїй роботі такі терміни, як *портманто*, *телескопи*. Рецензент зауважив їхню необґрунтованість.

Ситуація 6. Оскільки компонент речення, що позначає носія досвіду, різні дослідники називали неоднаково: хтось використовував термін *експірієнцер*, хтось – *експірієнцер*, ще інші – *експіренсив*, *експірієнс*, студент у своїй роботі вживав усі ці терміни паралельно й хаотично. Рецензент зауважив неуніфікованість і нечіткість термінології.

Ситуація 7. Студент знайшов термін *Junggrammatiker* в німецькомовній статті, але не знав, як передати його українською мовою, тому у своїй роботі написав латиницею і з великої літери *Junggrammatiker*. На захисті роботи він не зміг переконливо обґрунтувати використання саме німецького терміна.

Ситуація 8. Студент лінувався писати повністю довгі синтаксичні терміни, тому всі види складних багатокомпонентних речень позначав самостійно створеними абрєвіатурами, які вжив навіть у назвах розділів. Завершивши роботу, він завагався, чи мав право утворювати та використовувати власні абрєвіатури.

Ситуація 9. Студент не міг визначити 10 ключових слів своєї роботи, тому переписав їх із чужої тематично близької статті. На захисті комісія поставила запитання щодо ключових слів, яких не було в самій роботі.

Ситуація 10. Студент писав усі терміни в лапках, тому що їх уживали так інші дослідники. Отримав за це зауваження рецензента й комісії.

Ситуація 11. Студент написав 2 розділи кваліфікаційної роботи, і лише після викладу результатів дослідження дав визначення базових термінів з покликаннями на інші джерела.

Ситуація 12. Студент помітив, що вітчизняні та закордонні дослідники по-різному витлумачують термін *лінгвогігієна* й завершив розділ і загалом роботу висновком, що досі немає загальноновизнаної дефініції цього терміна. На захисті не зміг відповісти на запитання, якого трактування цього терміна він дотримувався у своєму дослідженні.

Обговорення поданих і подібних ситуацій має привчити здобувачів вищої освіти до відповідального вибору термінології, переконливого обґрунтування й послідовного використання її на різних етапах дослідження.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, формування культури терміновживання у здобувачів вищої освіти спрямоване на вдосконалення їхньої мовної та дослідницької компетентностей, підвищення рівня наукової взаємодії в суспільстві загалом. Високий рівень культури терміновживання забезпечить умотивоване й обґрунтоване використання термінів відповідно до їхньої дефініції та чинних норм української ортографії. Термінний інструментарій повинен становити логічно організовану мікросистему, необхідну для чіткого й поступального досягнення мети наукового дослідження.

Удосконалення культури терміновживання у здобувачів вищої освіти можливе лише на основі комплексного застосування пояснювально-ілюстративного, дослідницького, інтерпретативного та кейс-методу навчання. Уміння добирати й систематизувати термінологію дослідження невіддільне від роботи з науковими джерелами, термінними словниками та енциклопедіями. Лише занурення в дослідницький процес, самостійний аналіз й обґрунтування термінного інструментарію, розуміння його призначення, доведення до автоматизму навичок писання та відмінювання запозичених термінів уможливлють формування термінно

вправних і відповідальних науковців. Змістовий модуль із культури терміновживання має бути обов'язковим складником курсів з основ чи методів наукової діяльності на всіх рівнях вищої освіти.

Виконане дослідження відкриває перспективи для з'ясування специфіки терміновживання в середовищі неофіційного наукового спілкування – у наукових блогах, месенджерах, віртуальних спільнотах.

Конфлікт інтересів

Авторка не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Баган, М. П. (2022). *Культура української наукової мови*: [посібник для самостійної роботи студентів]. Видавничий центр КНЛУ.
- Баган, М. П. (2025). *Основи термінознавства*: [навч.-метод. посібник для практичних занять та самостійної роботи студентів]. Видання 3-тє, змінене й доповнене. Видавничий центр КНЛУ.
- Баган, М. П. (2017). Паронімія в сучасній українській лінгвістичній термінології: причини й тенденції розвитку. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Серія "Філологічні науки"*. *Мовознавство*, 1(8), 5–10.
- Багатомовний тлумачний словник-довідник мовознавчої термінології* (2020). (українська, російська, англійська, французька, італійська, іспанська мови) (В. Я. Жалай, Заг. ред.). Логос.
- Городенська, К. Г. (2009). Нові запозичення і новотвори на тлі фонетичної та словотвірної підсистем української літературної мови. *Українська термінологія і сучасність*, 8, 3–9.
- Діденко, О. В., Шумовецька, С. П., & Наконечна, А. О. (2019). *Основи наукової комунікації*: навчально-методичний посібник. Видавництво НАДПСУ.
- Іващенко В. та ін. (2018). *Слов'янське термінознавство кінця ХХ – початку ХХІ століть*. Жнець.
- Іващенко, В. (2019). Поняття термінопростору: проблема визначення й типологічної диференціації (на матеріалі термінознавчої термінології). *У вимірах слова*. Посвіт, 129–141.
- Колоїз, Ж. В. (2017). *Науковий стиль української мови*: [практикум]. КДПУ.
- Куньч, З. Й. та ін. (2019). *Український науковий термін: діахронний контекст*: монографія. Галицька видавнича спілка.
- Методологія дисертаційного дослідження (2021). *Мовні особливості наукового стилю*: Практикум: навчальний посібник (І. М. Голопич, О. Б. Оверчук, В. А. Перцева, Уклад.). ХНУВС.
- Онуфрієнко, Г. С. (2009). *Науковий стиль української мови*: навч. посіб. Центр учбової літератури.
- Рашкевич, Н. В. & Отрош, Ю. А. (2022). *Методологія та організація наукових досліджень*: навчальний посібник. Харків.
- Селіванова, О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Довкілля.
- Семенов, О. М. (2010). *Культура наукової української мови*: навч. посіб. Академія.

- Скорейко-Свірська, І. (2008). Загальні тенденції фонетико-графічної асиміляції науково-технічних термінів англомовного походження. https://vlp.com.ua/files/17_37.pdf
- Стацюк, Р. В. (2016). Основні підходи до визначення поняття “термін” у сучасній лінгвістичній науці. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство)*, 5(2), 112–116.
- Томіленко, Л. М. (2015). *Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови*. Фоліант.
- Тур, О. М. (2018). *Документознавча термінологія: проблеми уніфікації та стандартизації*. ПП Щербатих.
- Українська мова (2007). Енциклопедія. Вид-во “Укр. енцикл.” ім. М. П. Бажана.
- Український правопис (2019). НАН України; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; Інститут української мови. Наукова думка.
- Чмиленко, Ф. О., & Жук, Л. П. (2014). *Посібник до вивчення дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень”*. РВВ ДНУ.
- Яремко, Я. П. (2015). *Сучасна політична термінологія: на перетині когніції та комунікації*. Посвіт.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. John Benjamins.

REFERENCES

- Bahan, M. P. (2022). *Kultura ukraïnskoi naukovoï movy*: [posibnyk dlia samostiinoï roboty studentiv]. Vydavnychiy tsentr KNLU.
- Bahan, M. P. (2025). *Osnovy terminoznavstva*: [navch.-metod. posibnyk dlia praktychnykh zaniat ta samostiinoï roboty studentiv]. Vydannia 3-tie, zminene y dopovnene. Vydavnychiy tsentr KNLU.
- Bahan, M. P. (2017). Paronimiia v suchasniï ukraïnskiiï lnhvistychniiï terminolohii: prychny y tendentsii rozvytku. *Naukovyi visnyk Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka Seriiï “Filolohichni nauky” Movoznavstvo*, 1(8), 5-10.
- Bahatomovnyiï tлумachnyiï slovnyk-dovidnyk movoznavchoï terminolohii* (2020). (ukraïnska, rosiiska, anhliiska, frantsuzka, italiiska, ispanska movy) (V. Ia. Zhalaiïa, Zah. Red.). Lohos.
- Horodenska, K. H. (2009). Novi zapozychennia i novotvory na tli fonetychnoi ta slovotvirnoi pidsystem ukraïnskoi literaturnoi movy. *Ukraiïnska terminolohiïa i suchasnist*, 8, 3–9.
- Didenko, O. V., Shumovetska, S. P., & Nakonechna, A. O. (2019). *Osnovy naukovoï komunikatsii* : navchalno-metodychnyi posibnyk. Vydavnytstvo NADPSU.
- Ivashchenko V. ta in. (2018). *Slovianske terminoznavstvo kintsia XX – pochatku XXI stolit. Zhnets*.
- Ivashchenko, V. (2019). Poniattia terminoprostoru: problema vyznachennia y ty polohichnoi dyferentsiatsii (na materialy terminoznavchoï terminolohii). *U vymirakh slova*. Posvit, 129–141.
- Koloiz, Zh. V. (2017). *Naukovyi styl ukraïnskoi movy*: [praktykum]. KDPU.
- Kunch, Z. Y. ta in. (2019). *Ukraiïnskyi naukovyi termin: diakhronnyiï kontekst: monohrafiïa*. Halytska vydavnycha spilka.
- Metodolohiïa dysertatsiinoï doslidzhennia* (2021). Movni osoblyvosti naukovoïho styliu: Praktykum: navchalnyi posibnyk. (I. M. Holopych, O. B. Overchuk, V. A. Pertseva, Uklad.). KhNUVS.

- Onufriienko, H. S. (2009). *Naukovyi styl ukrainskoi movy: navch. posib. Tsentr uchbovoi literatury*.
- Rashkevych, N. V. & Otrosh, Yu. A. (2022). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk*. Kharkiv.
- Selivanova, O. (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia*. Dovkillia.
- Semenoh, O. M. (2010). *Kultura naukovoï ukrainskoi movy: navch. posib. Akademiia*.
- Skoreiko-Svirskia, I. (2008). Zahalni tendentsii fonetyko-hrafichnoi asymiliatsii naukovotekhnichnykh terminiv anhlomovnoho pokhodzhennia.
https://vlp.com.ua/files/17_37.pdf
- Statsiuk, R. V. (2016). Osnovni pidkhody do vyznachennia poniattia “termin” u suchasni linhvistychnii nautsi. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 5(2), 112–116.
- Tomilenko, L. M. (2015). *Terminolohichna leksyka v suchasni tлумachnii leksykohrafiï ukrainskoi literaturnoi movy*. Foliant.
- Tur, O. M. (2018). *Dokumentoznavcha terminolohiia: problemy unifikatsii ta standartyzatsii*. PP Shcherbatykh.
- Ukrainska mova* (2007). Entsyklopediia. Vyd-vo “Ukr. entsykl.” im. M.P. Bazhana.
- Ukrainskyi pravopys* (2019). NAN Ukrainy; Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni; Instytut ukrainskoi movy. Naukova dumka.
- Chmylenko, F. O., Zhuk, L. P. (2014). Posibnyk do vyvchennia dystsypliny “Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen”. RVV DNU.
- Iaremko, Ya. P. (2015). *Suchasna politychna terminolohiia: na peretyni kohnitsii ta komunikatsii*. Posvit.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. John Benjamins.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА

УДК 371.315:811

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358790>

Борецька Г. Е.,

hanna.boretska@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-9191>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 31.10.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

ВИБІРКОВА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА “РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ”: ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТА ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ

Анотація. У статті представлено тематичний план навчальної дисципліни “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови”, основний зміст лекційних занять та рефлексивний аналіз педагогічного досвіду, накопичений завдяки апробація дисципліни впродовж трьох навчальних років. “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови” входить до блоку вибіркового навчальних дисциплін професійної і практичної підготовки та пропонується здобувачам вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у галузі знань А Освіта зі спеціальності А4 Середня освіта (спеціалізація Англійська / Німецька / Французька / Іспанська мова і література). Визначена мета дисципліни, яка полягає у розкритті поняття “критичне мислення”, дослідженні особливостей його розвитку, оволодінні здобувачами вищої освіти методичними знаннями і вміннями аналізу, відбору та самостійного застосовування технологій розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови. Деталізовано тематичний план дисципліни із розподілом годин на лекційні і семінарські заняття та самостійну роботу здобувачів. Відповідно до тематичного плану, зміст навчальної дисципліни розкривається у двох змістових модулях. Перший модуль присвячено теоретичним передумовам розвитку критичного мислення та медіаграмотності, як складової критичного мислення. У другому модулі розглядається формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів закладів загальної середньої освіти з використанням технологій розвитку критичного мислення; вивчаються етапи розвитку критичного мислення та досліджується використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови. У статті висвітлено ключові досягнення здобувачів вищої освіти, що стали результатом опанування навчальної дисципліни, зокрема успішне проходження Національного тесту з медіаграмотності, участь у міжнародних конференціях та написання і захист курсових робіт, присвячених розвитку критичного мислення й медіаграмотності. Отримані результати підкреслюють актуальність дисципліни та її позитивний вплив на професійне становлення майбутніх вчителів іноземних мов.
Ключові слова: вибіркова навчальна дисципліна, урок іноземної мови, критичне мислення, технології розвитку критичного мислення, інтерактивні технології, медіаграмотність.

Boretska H. E.

hanna.boretska@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-9191>

Kyiv National Linguistic University

THE ELECTIVE ACADEMIC DISCIPLINE “DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS”: THEMATIC FRAMEWORK AND IMPLEMENTATION EXPERIENCE

Abstract. Introduction. The article presents an overview of the elective academic discipline “Developing Critical Thinking in Foreign Language Lessons”, its thematic framework, the main content of lecture

sessions, and a reflective analysis of pedagogical experience accumulated during its implementation. The discipline is part of the block of elective courses that enhance professional and practical training of higher education students at the first (Bachelor's) level in the field of Education (Field of Knowledge A, Specialty A4 Secondary Education, specialising in English / German / French / Spanish Language and Literature). **Purpose.** The purpose of the article is to provide a comprehensive overview of the thematic structure of the elective course "Developing Critical Thinking in Foreign Language Lessons", to outline the core content of its lecture sessions, and to present an analysis of pedagogical experience and learning outcomes gained during its implementation. Furthermore, the article emphasises that the course is designed to equip students with methodological knowledge and practical skills essential for analysing, selecting, and independently applying technologies aimed at fostering critical thinking in foreign language instruction. An additional objective is to introduce students to the core principles of media literacy as an integral component of critical thinking. **Methods.** The study draws on the analysis of normative documents and foreign language curricula, the review of scholarly literature related to the key themes of the course, and the design and continuous revision of the discipline. Additional methods include classroom observation and student surveys conducted during the implementation period. **Results.** According to the syllabus, the content of the discipline is organised into two modules. The first module explores the theoretical foundations of critical thinking and media literacy. The second module focuses on the formation of foreign language communicative competence in secondary school learners using the technologies for developing critical thinking. It examines stages of critical thinking development, strategies for designing foreign language tasks, and the implementation of interactive technologies in lesson planning. The article highlights key achievements of students who completed the course, including successful performance on the National Media Literacy Test, participation in international academic conferences, and the preparation and defence of coursework projects dedicated to critical thinking and media literacy. These outcomes confirm the discipline's effectiveness in shaping students' methodological competence and enhancing their professional readiness.

Conclusion. The analysis demonstrates the relevance and pedagogical value of the elective course "Developing Critical Thinking in Foreign Language Lessons." Its implementation supports the professional development of future foreign language teachers by fostering their ability to integrate critical thinking and media literacy strategies into educational practice.

Keywords: elective academic discipline, foreign language lesson, critical thinking, technologies for developing critical thinking, interactive technologies, media literacy.

Постановка проблеми. У сучасному світі інформаційного перенасичення, маніпуляцій та поширення дезінформації, саме здатність аналізувати, оцінювати та критично осмислювати інформацію стає важливою передумовою якісної освіти. Свідченням актуальності питання формування критичного мислення є вимоги Державного стандарту базової середньої освіти (2020) та Державного стандарту профільної освіти (2024). У Державному стандарті базової середньої освіти визначено необхідність формування наскрізних умінь, а саме: уміння читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, здатність логічно обґрунтувати позицію, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми. Державний стандарт профільної освіти визначає, що здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами передбачає вміння здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих і цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел, критично осмислювати її, використовувати для комунікації в усній і письмовій формі для обстоювання власних поглядів, переконань. Підкреслено необхідність розвитку критичного мислення здобувачів середньої освіти як ключової навички XXI століття і в чинних програмах з іноземних мов, розміщених на відповідній сторінці Міністерства освіти і науки України.

Вимоги до розвитку критичного мислення, зазначені в державних стандартах та програмах, зумовлюють потребу в підготовці вчителя, який володіє сучасними технологіями формування критичного мислення та вміє інтегрувати їх у навчальний процес з іноземної мови. Підготовка такого фахівця здійснюється за рахунок вивчення нормативних дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів

і актуалізується на вибіркових дисциплінах, однією з яких є “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови”.

Вибіркова дисципліна “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови” з 2023 року входить до переліку вибіркових компонентів освітньої програми Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська / німецька / французька / іспанська мова і друга західноєвропейська мова) та пропонується здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на IV курсі філологічного факультету освітніх технологій Київського національного лінгвістичного університету. Майбутні вчителі іноземних мов усвідомлюють важливість формування критичного мислення та виявляють інтерес до вибіркової дисципліни, що підтверджується кількістю здобувачів вищої освіти, які обирали зазначену дисципліну: 2023/2024 н. р. – 59 здобувачів, 2024/2025 н. р. – 65 здобувачів, 2025/2026 н. р. – 70 здобувачів. Повторюваність вибіркової дисципліни впродовж трьох років і значна кількість учасників дозволили апробувати основний зміст дисципліни, уточнити й оновити теми і зміст лекційних та практичних занять і запропонувати, на нашу думку, оптимальний варіант тематичного плану вибіркової навчальної дисципліни “Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій здійснено в кількох напрямках: вивчалися наукові роботи, присвячені технологіям розвитку критичного мислення, інтерактивним технологіям та студіям у галузі розроблення змісту навчальних дисциплін. Питання розвитку критичного мислення висвітлено в багатьох працях зарубіжних та українських авторів. У більшості сучасних публікацій, присвячених критичному мисленню, простежується опертя на дослідження провідних учених цієї галузі: Р. Енніса (Ennis, 2003), Р. Пола (Paul, 1993), М. Ліпмана (Lipman, 1984), Д. Халпберн (Halpern, 2014) та інших. Поряд із класичними підходами дедалі більшої ваги набувають і сучасні дослідження, у яких критичне мислення розглянуто крізь призму нових освітніх викликів, процесів демократизації, цифровізації та медіаграмотності. Так, зокрема, описано роль критичного мислення в громадянському вихованні на уроках історії (С. Терно, 2013), проаналізовано особливості та технології розвитку критичного мислення на уроках англійської мови (О. Нікітченко, О. Тарасова, Т. Полонська, 2017), проаналізовано розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технологію формування методичної компетентності (Бігич, 2019).

Важливість використання інтерактивних технологій для розвитку критичного мислення розглянуто в працях багатьох учених. Так, Т. Полонська зосередила увагу на дослідженні критичного мислення як технології компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії (Полонська, 2022). Досліджено застосування інтерактивних технологій в навчанні іноземних мов і культур (Ніколаєва та ін., 2015, с. 479–317) та для формування компетентності в говорінні (Борецька, 2010). О. Бігич описала й довела ефективність використання інтерактивної технології “Шість капелюхів мислення” для формування методичної компетентності викладача іноземних мов (Бігич, 2017). Проаналізовано взаємозв’язок проблемно-орієнтованого навчання та критичного мислення студентів (Popovska Nalevska, 2025). Приділено увагу й розвитку медіаграмотності як складнику критичного мислення (Борецька, 2025; Козюк, 2024; Коркос, 2023; Машута, 2025).

Аналіз досліджень і публікацій в галузі розроблення навчальних дисциплін засвідчив, що питання конструювання змісту вибіркових дисциплін, а саме дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”, розглянула О. Бігич (2022). Розроблено та опубліковано робочу програму навчальної дисципліни

“Сучасні технології навчання іноземних мов” (Устименко, 2025). О. Конотоп дослідила особливості масових відкритих онлайн-курсів для формування і розвитку критичного мислення студентів (Конотоп, 2020).

Метою статті є опис та обґрунтування тематичного плану й основного змісту лекцій навчальної вибіркової дисципліни “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови” та аналіз педагогічного досвіду, отриманого завдяки трирічній апробації навчальної вибіркової дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Метою вивчення дисципліни “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови” є ознайомлення майбутніх учителів іноземної мови з теоретичними основами технології розвитку критичного мислення в закладах загальної середньої освіти, а також у формуванні методичних умінь аналізу, добору й самостійного застосування технологій і прийомів розвитку критичного мислення в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. Передумовами вивчення навчальної дисципліни є успішне опанування навчальних дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклу і вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов.

Вибіркова дисципліна містить 3 кредити: 14 годин лекцій, 16 годин практичних занять і 60 годин самостійної роботи студентів. Зміст навчальної дисципліни розкривається у двох модулях. У першому модулі подаються теоретичні основи розвитку критичного мислення та формування медіаграмотності на уроках іноземної мови. У другому модулі розглядаються питання формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів ЗЗСО з використанням технологій розвитку критичного мислення. Тематичний план занять та розподіл годин за видами роботи подано в таблиці.

Таблиця

**Тематичний план занять та розподіл годин з навчальної дисципліни
“Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови”**

№ з/п	Назва теми	Кількість годин			
		у тому числі			
		разом	лекції	семінарські заняття	самостійна робота
Змістовий модуль 1. Теоретичні передумови розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови					
1.	Визначення та характеристики критичного мислення як однієї з найважливіших компетентностей XXI століття та засобу протистояння маніпуляціям. Історія понять “критичне мислення” та “розвиток критичного мислення”: внесок зарубіжних та українських науковців.	12	2	2	8
2.	Критичне мислення і таксономія Блума: практичне застосування на уроці іноземної мови. Критичне мислення і штучний інтелект: виклики та можливості для сучасного вчителя іноземної мови.	12	2	2	8
3.	Медіаграмотність як складник критичного мислення. Розвиток медіаграмотності учнів ЗЗСО на уроках іноземної мови та під час позакласних заходів. Національний тест з медіаграмотності. Цифрові інструменти перевірки достовірності інформації.	12	2	2	8

Змістовий модуль 2. Формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів ЗЗСО з використанням технологій розвитку критичного мислення					
	Етапи розвитку критичного мислення, мета та зміст кожного етапу.	12	2	2	8
4.	Інтерактивні технології як засіб формування іншомовної мовленнєвої компетентності та розвитку критичного мислення: частина 1 (інтелект-карта, мозковий штурм, сенкан, проєктні технології, кейсові технології).				
5.	Інтерактивні технології як засіб формування іншомовної мовленнєвої компетентності та розвитку критичного мислення: частина 2 (рольові ігри, дебати, дискусії, технологія “Шість капелюхів мислення”).	12	2	2	8
6.	Особливості планування і підготовки уроків іноземної мови з використанням технологій розвитку критичного мислення на різних етапах навчання.	12	2	2	8
7.	Засоби розвитку критичного мислення. Формувальне оцінювання на уроках іноземної мови із застосуванням технологій розвитку критичного мислення. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання та оцінювання. Особливості вимірювання рівня сформованості критичного мислення і медіаграмотності учнів ЗЗСО.	12	2	2	8
8.	Модульний контроль	6	-	2	4
Разом годин		90	14	16	60

Пропонуємо до вашої уваги основний зміст лекцій й узагальнені висновки та рефлексивний аналіз педагогічного досвіду, отриманого завдяки трирічній апробації навчальної вибіркової дисципліни.

До першого змістового модуля “Теоретичні передумови розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови” увійшли теми, які розглядаються на лекціях № 1–3.

На *першій лекції* розкривається поняття “критичне мислення”, пропонуються визначення цього поняття та описуються характеристики критичного мислення. На лекції обґрунтовується важливість критичного мислення як навички ХХІ століття та засобу протистояння маніпуляціям. Слід відзначити необхідність надання лекціям інтерактивного характеру, що реалізується через постановку лектором проблемних запитань, які заохочують здобувачів освіти до висловлення власної думки, вислуховування позицій колег та участі у спільному обговоренні. Так, на першій лекції студенти відповідали на такі запитання: “Навіщо сучасній людині потрібне критичне мислення?”, “Які ознаки того, що в людини розвинуто критичне мислення?”, “Критичне мислення і IQ – чи є зв’язок?”. Учасники курсу висловлювали свої думки, після чого лекторка демонструвала презентацію, укладену на основі аналізу наукових джерел з теми, і здобувачі освіти могли перевірити коректність своїх тверджень.

Друга частина першої лекції присвячена зарубіжним та вітчизняним ученим, які вивчали питання розвитку критичного мислення. Згадувалися такі зарубіжні вчені, як М. Ліпман, Дж. Дьюї, Р. Пол, Д. Халперн, Д. Клустер та їх внесок у теорію розвитку критичного мислення. Розглядалися дослідження українських науковців С. Терно, О. Тягло, Т. Полонської, О. Пометун та О. Бігич, присвячені особливостям розвитку критичного мислення.

Метою *другої лекції* є ознайомлення здобувачів освіти з науковими здобутками американського педагога і психолога Бенджаміна Блума та його таксономією педагогічних цілей в пізнавальній сфері (“Bloom’s taxonomy”) (Bloom et al., 1956). На цій лекції розглядаються оригінальна таксономія та її оновлена інтерпретація, запропонована Л. Андерсон та Д. Кратволом (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) й описана О. Пометун (2018) в українських педагогічних джерелах; аналізуються графічні моделі таксономії Блума та дієслова, що відповідають кожному рівню когнітивної діяльності. Особлива увага приділяється практичному застосуванню таксономії, зокрема необхідності дотримання визначеної послідовності рівнів розумової діяльності через добір вправ, інструкції до яких формулюються з використанням відповідних дієслів.

Третя лекція присвячена надзвичайно актуальній в сучасних умовах темі, а саме медіаграмотності як складника критичного мислення. Під час заняття з’ясується, чому словом року 2016 стало “post-truth”, що означає цей термін і яким чином він пов’язаний із формуванням медіаграмотності. Здобувачі вищої освіти висловлювали власні припущення щодо сутності поняття “медіаграмотність” та спробували оцінити власний рівень її сформованості. Окрема увага на лекції приділяється правилам безпечної та відповідальної поведінки в соціальних мережах, а також аналізуються типові вияви недостатнього рівня медіаграмотності, зокрема хейт, мова ворожнечі, поширення неперевіреної чи маніпулятивної інформації. Розглядаються також небезпечні, особливо в умовах воєнного часу, явища – фейки, маніпуляції, інформаційно-психологічні операції (ІПСО); вивчаються засоби й цифрові інструменти для перевірки достовірності інформації.

Значна увага на лекції приділяється українським ресурсам з медіаграмотності, як-от національний проєкт з медіаграмотності “Фільтр” (<https://filter.mcsc.gov.ua/>), антифейкова інтелектуальна гра “НотаЄнота” (<https://notaenota.com/>), Портал медіаосвіти та медіаграмотності (<https://medialiteracy.org.ua/>), науково-популярне медіа “Куншт” (<https://www.kunsht.com.ua/>). Здобувачі освіти також дізнаються про загальнонаціональні заходи, а саме тиждень медіаграмотності в Україні та національний тест з медіаграмотності.

Варто зазначити, що тема цієї лекції зазвичай викликає інтерес у здобувачів освіти, які відгукуються на пропозицію пройти національний тест з медіаграмотності. Це щорічний тест, організований національним проєктом з медіаграмотності “Фільтр”, який реалізується за підтримки програми розвитку ООН (ПРООН) в Україні та фінансування уряду Японії, разом із програмою USAID “Мріємо та діємо” (до 2025 року) та проєктом “Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті” за підтримки Посольства США в Україні у партнерстві з Міністерством освіти і науки України. У 2023 році тест проводився онлайн на платформі Туреформ та включав 34 запитання. Більшість студентів, які зараховані на курс “Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови”, пройшла національний тест з медіаграмотності та отримала результати від 24 до 29 балів – “Майже гуру”. Але, на жаль, за умовами тесту 2023 року, сертифікат може отримати лише той, хто набере 30 – 34 бали і рівень “Гуру”. Слід зазначити, що таких виявилось усього 6 % від загальної кількості тестованих по Україні, що є свідченням складності цього тесту. Проте участь у національному тесті стала не лише новим цікавим досвідом для здобувачів освіти, а й допомогла глибше усвідомити важливість медіаграмотності в сучасному світі.

Правила проходження національного тесту з медіаграмотності змінено у 2024 році: тест складався з 25 питань, поділених на п’ять тематичних блоків. Після проходження

тесту учасник автоматично отримав результат, а сертифікати за проходження тесту видавали як за найвищий бал (звання “гуру медіаграмотності”), так і за меншу кількість балів (звання “майже гуру медіаграмотності”), тому більшість учасників вибіркової дисципліни змогли отримати сертифікат.

У 2025 році пройти національний тест з медіаграмотності можна було протягом трьох днів – 29, 30, 31 жовтня (Фільтр. Національний проєкт з медіаграмотності, 2025а). Тест містив 25 запитань з п’яти тематичних блоків: медіаграмотність та фактчекінг; медіа: достовірність та вплив інформації; штучний інтелект; соціальні мережі; онлайн-безпека та протидія шахрайству. За даними *Фільтр. Національний проєкт з медіаграмотності (2025b)* 66 510 людей розпочали Національний тест з медіаграмотності у 2025 році, 34 470 з яких пройшли тест повністю. Звання “гуру медіаграмотності” отримали 8 % тестованих, серед яких були й учасники вибіркової дисципліни – Моспанчук Вікторія (група СОа 04-22), Смух Богдан (група СОа 03-22), Хрокало Ярослав (група СОа 03-22). Інші студенти також успішно виконали тест, але з меншою кількістю балів й отримали сертифікати зі званням “майже гуру медіаграмотності”.

Завдяки розгляду тем першого змістового модуля, присвячених теоретичним передумовам розвитку критичного мислення, створено підґрунтя для переходу до питань формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів ЗЗСО з використанням технологій розвитку критичного мислення, що є темою другого змістового модуля, підтеми якого пропонуються на наступних чотирьох лекціях (лекції № 4–7).

На *четвертій лекції* розглядаються етапи розвитку критичного мислення: виклик (Evocation / Challenge), осмислення (Outcome Expectation / Comprehension) та рефлексія (Reflection) (Meredith, Steele, 2011). Обговорюються мета та зміст кожного етапу й особливості застосування технологій розвитку критичного мислення по кожному з цих етапів (Popovska Nalevska, 2025). Особлива увага приділяється питанням підготовки вчителя до застосування технологій критичного мислення на уроці іноземної мови.

Також *четверта і п’ята лекції* присвячені інтерактивним технологіям як засобу формування іншомовної мовленнєвої компетентності та розвитку критичного мислення в учнів закладів загальної середньої освіти. На четвертій лекції розглядаються такі інтерактивні технології, як мозковий штурм, сенкан, проєктні технології, кейсові технології; на п’ятій лекції – рольові ігри, дебати, дискусії, технологія “Шість капелюхів мислення” (Борецька, 2010; Meredith, Steele, 2011; Ніколаєва та ін., 2015, с. 479–317; Бігич, 2017; Никітченко & Тарасова, 2017; Полонська, 2022; Лифар, 2025). Наводяться приклади використання зазначених інтерактивних технологій на різних етапах навчання, деталізується мета кожної технології та особливості її застосування. Визначаються можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій за умови впровадження змішаного або онлайн-навчання.

Тема *шостої лекції* – особливості планування і підготовки уроків іноземної мови з використанням технологій розвитку критичного мислення на різних етапах навчання. Розглядаються питання застосування інтерактивних технологій у процесі навчання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Окрема увага зосереджується на поетапному інтегруванні технологій критичного мислення в структуру уроку – від мотиваційного етапу до рефлексивного. На конкретних прикладах демонструється, як технології розвитку критичного мислення сприяють

підвищенню мотивації до навчання здобувачів середньої освіти, їх автономії та формуванню навичок усвідомленого навчання.

На сьомій лекції розглядаються засоби розвитку критичного мислення, питання формувального оцінювання на уроках іноземної мови із застосуванням технологій розвитку критичного мислення. Обговорюються питання добору автентичних матеріалів для уроків іноземної мови, докладно аналізуються інструменти формувального оцінювання, які дозволяють відслідковувати прогрес учнів і коригувати навчальний процес. Наголошується на важливості системного підходу до оцінювання, який поєднує кількісні та якісні показники, а також враховує вікові та індивідуальні особливості учнів. Увага приділяється і використанню інформаційно-комунікаційних технологій для навчання та оцінювання. Розглядаються питання вимірювання рівня сформованості критичного мислення і медіаграмотності учнів закладів загальної середньої освіти.

Зацікавлення здобувачів вищої освіти темою розвитку критичного мислення та медіаграмотності втілено в таких напрямках: у темах доповідей учасників курсу на методичних семінарах; в участі у міжнародних конференціях (Козюк Марія, Лифар Катерина, Машута Марія); у темах курсових робіт. Виступи та тези конференцій присвячено розвитку медіаграмотності (Козюк, 2024; Машута, 2025) та використанню інтерактивних технологій (Лифар, 2025). Курсова робота Козюк Марії “Розвиток критичного мислення в учнів основної школи під час проведення позакласної роботи з англійської мови” була представлена на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт зі спеціальності “Романські мови, методика викладання романо-германських мов, романо-германські літератури” в 2024 році та посіла III місце. Також учасники курсу готували і проводили позакласні заходи з розвитку критичного мислення та медіаграмотності в закладах загальної середньої освіти під час виробничих педагогічних практик.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз змісту вибіркової навчальної дисципліни “Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови” та досвід викладання дисципліни протягом трьох навчальних років підтверджує її актуальність та позитивний вплив на професійне становлення майбутніх вчителів іноземних мов. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вдосконалення змісту дисципліни відповідно до оновлених освітніх стандартів, а також на випрацювання сучасних методичних рішень, що сприятимуть подальшій інтеграції технологій розвитку критичного мислення в процес навчання іноземних мов.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020).

<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

Державний стандарт профільної освіти. (2024).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>

- Бігич, О. Б. (2017). Six thinking hats – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1(15), 64–67.
- Бігич, О. Б. (2019). Модерація й розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технології формування методичної компетентності. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. Вип. 31, 43–52.
- Бігич, О. Б. (2022). Зміст вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 36, 103–110.
- Борецька, Г. Е. (2010). Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови*, 2, 23–26.
- Борецька, Г. Е. (2025). Розвиток медіаграмотності на уроках англійської мови в старшій школі. *Ad orbem per linguas. До світу через мови: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Людина і цифрове суспільство: когніція – мова – освіта – дискурс”* (с. 389–391). Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
<https://www.knlu.edu.ua/images/news/2025/13-05-2025/Tezy-2025-1-part.pdf>
- Козюк, М. В. (2024). Підвищення рівня медіаграмотності на позакласних заходах з англійської мови. *X International scientific and practical conference “Modern Trends in the Development of Scientific Space”* (с. 226–227). Dresden, Germany, International Scientific Unity.
<https://isu-conference.com/arkhiv/modern-trends-in-the-development-of-scientific-space/>
- Конотоп, О. С. (2020). Масові відкриті онлайн-курси для формування і розвитку критичного мислення студентів як основи формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, 4, 26–33.
- Коркос, Я. (2023). Критичне мислення в епоху постправди. *Перспективи та інновації науки*, 8(26), 196–211.
[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-196-211](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-196-211)
- Лифар, К. Д. (2025). Формування компетентності в англійськомовному монологічному мовленні в учнів основної школи з використанням інтерактивних технологій). “Ad orbem per linguas. До світу через мови”. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Людина і цифрове суспільство: когніція – мова – освіта – дискурс”, 15–16 травня 2025 року (с. 523–525). Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
<https://www.knlu.edu.ua/images/news/2025/13-05-2025/Tezy-2025-2-part.pdf>
- Машута, М. Ю. (2025). Факт чи фейк: медіачелендж як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Глухівські читання – 2025. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : збірник матеріалів XV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 951–954). Глухівський Національний педагогічний університет ім. О. Довженка.
<https://gnpu.edu.ua/event/gluhivski-naukovi-chytannya-2025-aktualni-pytannya-suspilnyh-ta-gumanitarnyh-nauk/>
- Ніколаєва, С. Ю., Беженар, І. В., Борецька, Г. Е., Британ, Ю. В., Дідух, О. О., Дьячкова, Я. О., Крапчатова, Я. А., Майер, Н. В., Петрусевич, Ю. А., Устименко, О. М., Фабрична, Я. Г., Черниш, В. В., & Ярошенко, О. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія*. Вид. центр КНЛУ.
- Фільтр. Національний проєкт з медіаграмотності. (2025, 20 жовтня). *29 жовтня стартує щорічний Національний тест із медіаграмотності*.
<https://filter.mcsc.gov.ua/news>

- Фільтр. Національний проєкт з медіаграмотності. (2025, 07 листопада). *Національний тест з медіаграмотності 2025: правильні відповіді*.
<https://filter.mcsc.gov.ua/news/natsionalnyy-test-z-mediahramotnosti-2025-pravylni-vidpovidi/>
- Нікітченко, О. С. Тарасова., О. А. (2017). Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник. Друкарня Мадрид.
- Полонська, Т. (2022). Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український Педагогічний журнал*, 1, 70–79.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79>
- Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89–98.
- Терно, С. О. (2013). Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії. *Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. ун-ту*, 35, 374–382.
- Устименко, О. М. (2025). Робоча програма навчальної дисципліни “Сучасні технології навчання іноземних мов”. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 42, 112–127.
<http://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334947>
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R., eds. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Longman. ISBN 978-0-8013-1903-7.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. A. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Ennis, R. H. (2003). Critical Thinking Assessment. Hampton Press.
- Halpern, D. F. (2014). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th Edition). NY: Psychology Press.
- Krathwohl, David R. (2002). “A revision of Bloom’s taxonomy: An overview”. Theory into Practice. Routledge. 41 (4): 212–218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2.
- Meredith, Kurtis S., Steele, Jeannie L. (2011). Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century. Corwin Press, 172.
- Lipman, M. (1984). Thinking in education. New York, USA: Cambridge University Press.
- Paul, R. (1993) Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Popovska Nalevska, G. (2025). Critical thinking disposition as a factor in creating problem-based learning. *International Journal of Research Studies in Education*, 14(1), 123-133.
<https://doi.org/10.5861/ijrse.2025.25006>

REFERENCES

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020).
<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
- Derzhavnyi standart profilnoi osvity. (2024).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Bihych, O. B. (2017). Six thinking hats – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Aktualni problemy romanohermanskoï filolohii ta prykladnoi linhvistyky*, 1(15), 64–67.

- Bihych, O. B. (2019). Moderatsiia y rozvytok krytychnoho myslennia maibutnykh uchyteliv ispanskoï movy yak tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti. *Visnyk KNLU. Seriiia Pedahohika ta psykhologhiia*, 31, 43–52.
- Bihych, O. B. (2022). Zmist vybirkovoi dystsypliny “Vizualni opory dlia navchannia inozemnykh mov i kultur”. *Visnyk KNLU. Seriiia Pedahohika ta psykhologhiia*, 36, 103–110.
- Boretska, H. E. (2010). Suchasni tekhnolohii formuvannia anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni v uchniv osnovnoi i starshoi shkoly. *Inozemni movy*, 2, 23–26.
- Boretska, H. E. (2025). Rozvytok mediahramotnosti na urokakh anhliiskoi movy v starshii shkoli. *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoikonferentsii “Liudynaitsyfrovesuspilstvo: kohnitsiia–mova–osvita–dyskurs”* (s. 389–391). Vydavnychi tsentr Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. <https://www.knlu.edu.ua/images/news/2025/13-05-2025/Tezy-2025-1-part.pdf>
- Koziuk, M. V. (2024). Pidvyshchennia rivnia mediahramotnosti na pozaklasnykh zakhodakh z anhliiskoi movy. *X International scientific and practical conference “Modern Trends in the Development of Scientific Space”* (s. 226–227). Dresden, Germany, International Scientific Unity. <https://isu-conference.com/arkhiv/modern-trends-in-the-development-of-scientific-space/>
- Konotop, O. S. (2020). Masovi vidkryti onlain-kursy dlia formuvannia i rozvytku krytychnoho myslennia studentiv yak osnovy formuvannia inshomovnoi navchalno-stratehichnoi kompetentnosti. *Inozemni movy*, 4, 26–33.
- Korkos, Ya. (2023). Krytychne myslennia v epokhu postpravdy. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 8(26), 196–211. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-196-211](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-196-211)
- Lyfar, K. D. (2025). Formuvannia kompetentnosti v anhliiskomovnomu monolohichnomu movlenni v uchniv osnovnoi shkoly z vykorystanniam interaktyvnykh tekhnolohii. *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Liudyna i tsyfrove suspilstvo: kohnitsiia – mova – osvita – dyskurs”*, 15–16 travnia 2025 roku (s. 523–525). Vydavnychi tsentr Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. <https://www.knlu.edu.ua/images/news/2025/13-05-2025/Tezy-2025-2-part.pdf>
- Mashuta, M. Yu. (2025). Fakt chy feik: media-chelendzh yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia uchniv. *Hlukhivski chytannia – 2025. Aktualni pytannia suspilnykh ta humanitarnykh nauk: zbirnyk materialiv XV mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (s. 951–954). Hlukhivskiy Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. O. Dovzhenka. <https://gnpu.edu.ua/event/gluhivski-naukovi-chytannya-2025-aktualni-pytannya-suspilnyh-ta-gumanitarnykh-nauk/>
- Nikolaieva, S. Yu., Bezhenar, I. V., Boretska, H. E., Brytan, Yu. V., Didukh, O. O., Diachkova, Ya. O., Krapchatova, Ya. A., Maiier, N. V., Petrusyevych, Yu. A., Ustymenko, O. M., Fabrychna, Ya. H., Chernysh, V. V., & Yaroshenko, O. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnykh i vyshchykh navchalnykh zakladakh: kolektyvna monohrafiia*. Vyd. tsentr KNLU.
- Filtr. Natsionalnyi proiekt z mediahramotnosti. (2025, 20 zhovtnia). 29 zhovtnia startuie shchorichnyi Natsionalnyi test iz mediahramotnosti. <https://filter.mcsc.gov.ua/news>
- Filtr. Natsionalnyi proiekt z mediahramotnosti. (2025, 07 lystopada). Natsionalnyi test z mediahramotnosti 2025: pravylni vidpovidi. <https://filter.mcsc.gov.ua/news/natsionalnyy-test-z-mediahramotnosti-2025-pravylni-vidpovidi/>

- Nikitchenko, O. S., Tarasova, O. A. (2017). *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy: navchalno-praktychnyi posibnyk*. Drukarnia Madryd.
- Polonska, T. (2022). Krytychne myslennia yak tekhnolohiia kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv 5–6 klasiv himnazii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 70–79.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79>
- Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 89–98.
- Terno, S. O. (2013). Rol krytychnoho myslennia u hromadianskomu vykhovanni na urokakh istorii. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho nats. un-tu*, 35, 374–382.
- Ustymenko, O. M. (2025). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny “Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov”. *Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia*, vyp. 42, 112–127.
<http://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334947>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. A. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Ennis, R. H. (2003). *Critical Thinking Assessment*. Hampton Press.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th Edition)*. NY: Psychology Press.
- Krathwohl, David R. (2002). “A revision of Bloom’s taxonomy: An overview”. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Meredith, Kurtis S., Steele, Jeannie L. (2011). *Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century*. Corwin Press, 172.
- Lipman, M. (1984). *Thinking in education*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Paul, R. (1993) *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Popovska Nalevska, G. (2025). Critical thinking disposition as a factor in creating problem-based learning. *International Journal of Research Studies in Education*, 14(1), 123–133.
<https://doi.org/10.5861/ijrse.2025.25006>



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 378.147.091.33-027.22:81'27:81'25
DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358791>

Мінчак Г. Б.

minchakgb@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-475X>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 11.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА “КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДАЧА”: КОНЦЕПЦІЯ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ

Анотація. У статті описано робочу програму вибіркової навчальної дисципліни українознавчого спрямування “Культура мовлення українського перекладача”, що розроблена для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Київського національного лінгвістичного університету. Окреслено мету курсу, змістове наповнення дисципліни, яке охоплює питання культури писемного й усного мовлення, правописної кодифікації, акцентологічних, лексико-семантичних, морфологічних і синтаксичних норм, а також актуальні процеси мовного розвитку кінця ХХ – першої чверті ХХІ століття. Окрему увагу приділено розвитку навичок редагування, аналізу мовленнєвих помилок, удосконаленню мовної майстерності та виробленню етичної й професійно переконливої комунікації. Висвітлено структуру курсу, принципи оцінювання навчальних досягнень, форми поточного й підсумкового контролю, а також систему компетентностей, що формуються в процесі навчання. Представлено основні й додаткові джерела, які забезпечують науково-методичну підтримку дисципліни.

Ключові слова: культура мовлення, мовна норма, мовне явище, критерії оцінювання, здобувачі освіти.

Minchak H. B.

minchakgb@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-475X>

Kyiv National Linguistic University

ACADEMIC DISCIPLINE “SPEECH CULTURE OF A UKRAINIAN TRANSLATOR”: CONCEPT, STRUCTURE AND SYLLABUS CONTENT

Abstract. Introduction. The article describes in detail the syllabus of the elective academic discipline of Ukrainian studies “Speech Culture of a Ukrainian Translator”, developed for applicants of the first (bachelor’s) level of higher education at the Kyiv National Linguistic University. **Purpose.** The goal of the course is to form a high level of communicative, speech and professional competence of future translators, philologists and teachers of literature based on in-depth mastery of the norms of the modern Ukrainian literary language. **Methods.** The study employs descriptive and analytical methods, curriculum analysis, and synthesis of theoretical and methodological approaches to language education. The article provides an extended description of the content modules of the discipline, which cover issues of the culture of written and oral speech, spelling codification, accentological, lexical-semantic, morphological and syntactic norms, analyses the latest trends in language development of the late 20th – first quarter of the 21st century and develop the ability to navigate modern language changes. Special attention is paid to the formation of practical editing skills, identification and correction of speech anomalies, development of professional communication skills, improvement of language skills, stylistic sense, and the ability to select language tools according to the communicative situation. **Results.** The article highlights the structure of the course, the logic of constructing educational modules, the principles of assessing students’ academic achievements, as well as the forms of current and final control that ensure the systematic and consistent mastery of the material. The range of competencies that are formed during the study of the discipline is

outlined, and a list of main and additional sources that create the scientific and methodological basis of the course is provided. **Conclusion.** The material emphasizes the importance of speech culture as a key tool in the professional activity of a translator, philologist, and language teacher and emphasizes its role in the formation of the linguistic personality of a higher education student.

Key words: talk show, modern Ukrainian language, Ukrainian song, language norms, linguistic phenomena, students.

Мета вивчення дисципліни – поглибити вміння і навички досконалого володіння сучасною українською літературною мовою в професійній сфері, підвищити рівень комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Чому це цікаво й потрібно вивчати?

По-перше, для перекладача, філолога або вчителя словесності володіння мовленням на високому рівні – це те саме, що для музиканта володіння інструментом. Переклад – це не тільки зміст, а й форма. Від культури мовлення залежить, чи буде переклад зрозумілим, точним, природним для носія мови, чи збережеться стиль і настрій оригіналу.

По-друге, грамотне мовлення підвищує довіру. Викладач або перекладач із багатим, правильним мовленням має більший авторитет серед студентів, слухачів і замовників. Професійна кар'єра залежить від мовленнєвих навичок. Без відточеної культури мовлення складніше отримати престижну роботу, укласти вигідний контракт чи створити власний бренд у перекладацькому чи в освітньому середовищі.

По-третє, робота з мовою вчить краще розуміти різні стилі, жанри, культурні контексти, а отже, відкриває більше можливостей для творчості та професійного зростання.

По-четверте, вивчення культури мовлення розвиває мислення. Чітке, логічне мовлення починається з чіткого мислення.

Статус дисципліни – вибіркова.

Форма навчання – денна.

Загальний обсяг (відповідно до робочого навчального плану): 3 кредити ЄКТС; 90 год, зокрема: лекції – 30 год, самостійна робота – 60 год.

Пререквізити до вивчення або вибору навчальної дисципліни: зацікавлення питаннями ефективної грамотної усної й писемної комунікації, самовдосконалення і творчості.

Анотація навчальної дисципліни

Якісна професійна підготовка філологів, перекладачів, учителів-словесників потребує постійного оновлення, розширення та вдосконалення знань як рідної, так і іноземної мов. Навчальна дисципліна “Культура мовлення українського перекладача” глибше ознайомлює студентів із нормами сучасної української літературної мови, навчає їх об'єктивно й виважено коментувати найскладніші, найсуперечливіші вживання та проблемний правопис слів і словосполучень. Це сприятиме підвищенню кваліфікації спеціальних компетентностей у галузі культури фахової української мови та мистецтва професійної комунікації, удосконаленню рівня професійної мовної майстерності, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, що забезпечить належне професійне спілкування.

Специфіка курсу полягає в тому, що він повинен допомогти студентам теоретично осмислити й практично опанувати можливості сучасної української літературної мови в різних структурно-функціональних стилях на фонетичному, лексико-семантичному, морфологічному, синтаксичному рівнях та морфологічному, словотвірному, фразеологічному підрівнях і зрозуміти актуальні зміни й тенденції в мовному розвитку.

Навчальна дисципліна передбачає участь студентів у тематичних лінгвістичних іграх і конкурсах, що сприятиме не лише шліфуванню правильного орфоепічно,

лексично й граматично нормативного мовлення, а й умінню красиво й образно висловитися. Опанування курсу “Культура мовлення українського перекладача” важливе для підготовки вправних філологів, перекладачів, учителів-словесників.

Завдання навчальної дисципліни “Культура мовлення сучасного перекладача” полягають у формуванні загальних і фахових компетентностей, окреслених у відповідних освітньо-професійних програмах з підготовки майбутніх перекладачів, філологів, учителів-словесників.

Очікувані результати навчання з навчальної дисципліни також співвідносяться з програмними результатами навчання, викладеними в освітньо-професійних програмах з підготовки майбутніх перекладачів, філологів, учителів-словесників.

Результат навчання (1. Знати. 2. Уміти. 3. Комунікація. 4. Автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання
Код	Результат навчання		
1.1	Особливості культури усного та писемного мовлення	<i>Форми навчання:</i> лекції з прозірковими презентаціями. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, електронне тестування
1.2	Мовні норми сучасної української літературної мови на кожному її рівні та підрівні	<i>Форми навчання:</i> лекції з прозірковими презентаціями. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, електронне тестування
1.3	Негативний вплив інтерференцій на комунікативний образ мовця	<i>Форми навчання:</i> лекції з прозірковими презентаціями. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування
2.1	Ідентифікувати помилкобезпечні мовні й мовленнєві місця	<i>Форми навчання:</i> лекції з прозірковими презентаціями. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування
2.2	Добирати засоби відповідно до мовних норм сучасної української літературної мови	<i>Форми навчання:</i> самостійна робота. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний, ігровий, комп’ютерний методи, кейс-метод	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування
3.1	Уміти правильно, чітко й переконливо коментувати зміни в сучасній українській літературній мові, зумовлені процесами глобалізації та демократизації	<i>Форми навчання:</i> лекції з прозірковими презентаціями. <i>Методи навчання:</i> проблемний, груповий, проєктний, інтерактивний	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування
4.1	Правильно добирати засоби в конфліктних комунікативних ситуаціях	<i>Форми навчання:</i> самостійна робота. <i>Методи навчання:</i> самонавчання, комп’ютерний метод, метод портфоліо	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування
4.2	Дбати про збереження ідентичності української мови, захищати її від зовнішніх деструктивних впливів	<i>Форми навчання:</i> самостійна робота. <i>Методи навчання:</i> самонавчання, комп’ютерний метод, метод портфоліо	<i>Методи оцінювання:</i> усна співбесіда, тестування

Після завершення курсу здобувачі освіти зможуть:

- 1) грамотно і стильно висловлюватися українською, дотримуючись норм сучасної української літературної мови;
- 2) аналізувати й удосконалювати власне мовлення та перекладені тексти, уникаючи типових мовленнєвих помилок;
- 3) адаптувати власне мовлення відповідно до ситуації спілкування;
- 4) користуватися засобами мовленнєвого впливу для досягнення поставленої мети в усній і письмовій комунікації;
- 5) редагувати і вдосконалювати переклади, зберігаючи точність змісту й естетику вислову;
- 6) будувати професійне мовлення перекладача і вчителя: ясне, логічне, переконливе й етичне;
- 7) критично оцінювати мовленнєві анормативи в медіадискурсі, у науковій і художній літературі, у публічному дискурсі;
- 8) формувати мовну особистість, яка сприяє розвитку професійного іміджу перекладача, філолога, вчителя-словесника;
- 9) розвинути м'які навички (soft skills) критичного мислення щодо тих чи тих мовленнєвих явищ; комунікативної гнучкості і вміння адаптувати мовлення до різних аудиторій; ведення ефективного діалогу й публічного виступу.

Навчальна дисципліна спрямована на формування мовно-комунікативної, емоційно-етичної, рефлексивної компетентностей, а також сприяє розвитку дослідницько-інноваційної, проєктувальної, прогностичної, організаційної компетентностей і здатності до навчання впродовж життя.

Система оцінювання результатів навчання студентів (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень студентів).

Система модульно-рейтингового контролю результатів навчання студентів для дисципліни “Культура мовлення сучасного перекладача” має таку структуру:

Форма підсумкового контролю	Види навчальної діяльності студента	Максимальна кількість балів
Передбачений підсумковий контроль – залік	Модульна контрольна робота (МКР)	100

Оскільки курс лекційний, то здобувачі освіти отримують бали лише за виконання модульної контрольної роботи наприкінці семестру. Семестровий рейтинговий бал – максимум 100 балів – це сукупність балів за модульну контрольну роботу (МКР).

Підсумковий контроль – залік – викладач виставляє за національною шкалою та за шкалою ЄКТС на основі таких співвідношень:

Семестровий рейтинговий бал	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90–100	A	зараховано
82–89	B	
75–81	C	
66–74	D	
60–65	E	
0–59	FX	не зараховано

Оцінювання модульної контрольної роботи

Вивчення дисципліни завершується модульною контрольною роботою, під час якої перевіряється засвоєння студентами всього програмного матеріалу курсу, винесеного як на аудиторну, так і на самостійну роботу. МКР здобувачі освіти виконують у формі електронного тестування на платформі Microsoft Teams 365 (Microsoft Forms).

Зразок тестового завдання модульної контрольної роботи з вибором однієї правильної відповіді:

ПОРУШЕНО норму сполучення числівника з іменником у рядку

А сім цілих вісімнадцять сотих відсотка

Б двадцять два викладача

В три з половиною кілограми

Г мільйонам примірників

Г півтори тоннами

Якщо студент набрав 90–100 відсотків правильних відповідей, то отримує оцінку А за шкалою ЄКТС, зараховано; 82–89 відсотків – оцінку В за шкалою ЄКТС, зараховано; 75–81 відсотків – оцінку С за шкалою ЄКТС, зараховано; 66–75 відсотків – оцінку D за шкалою ЄКТС, зараховано; 60–65 відсотків – оцінку Е за шкалою ЄКТС, зараховано; 0–59 відсотків – оцінку FX, не зараховано. В останньому випадку здобувач освіти відповідно до графіка залікової сесії складає залік із навчальної дисципліни. У разі успішного складання здобувачі освіти отримують оцінку “зараховано”, 60 Е.

ЗРАЗОК ЗАЛІКОВОЇ КАРТКИ

Київський національний лінгвістичний університет

Перший (бакалаврський) рівень

Навчальна дисципліна Культура мовлення українського перекладача

Семестр II

ЗАЛІКОВА КАРТКА № 1

1. Лексико-семантичні аномативи: причини й типологія.

2. Зредагуйте речення. Поясніть помилки у вживанні займенників.

1. Цей прилад дуже зручний: їм легко подрібнити овочі, збити білкову піну, видавити сік із фруктів. 2. Я куплю цю річ у кожному разі. 3. У нашому магазині Ви придбаєте речі на любий смак. 4. Мені потрібно з коє-ким порадитися. 5. Про це поговоримо другим разом. 6. Красива квітка – всі єю захоплюються. 7. Ні в котрому разі не треба поспішати.

Затверджено на засіданні кафедри української філології

Протокол № від

Викладач _____

Завідувач кафедри _____

Орієнтовні питання до заліку

1. Предмет і завдання курсу “Культура мовлення українського перекладача”. Зв’язок з іншими дисциплінами. Сучасні напрями вивчення помилок.
2. Поняття норми і помилки в різних видах людської діяльності.
3. Різновиди лексичних анормативів.
4. Типологічні поєднання з надлишковою інформацією.
5. Сплутування семантики паронімів.
6. Феномен міжмовної омонімії.
7. Суржикове утворення.
8. Фразеологічні помилки: причини появи, типологія, характеристика.
9. Кальковані сталі словосполучення.
10. Кальковані фразеологічні звороти часу.
11. Калькований канцелярит у фразеології.
12. Кальковані і спотворені прислів’я і приказки, крилаті вислови літературного походження.
13. Призабуті українські живомовні конструкції, звороти та еквіваленти слова.
14. Морфологічні помилки: причини появи, типологія, характеристика.
15. Анормативи в межах лексико-граматичного класу іменників.
16. Анормативи в системі прикметника.
17. Ненормативні утворення форм числівників.
18. Відхилення від морфологічних норм у межах лексико-граматичного класу займенників.
19. Помилки в системі дієслівних форм.
20. Помилки в системі прислівників.
21. Словотвірні помилки.
22. Синтаксичні помилки: причини появи, типологія, характеристика.
23. Лінгвістичне обґрунтування синтаксичних анормативів.
24. Ненормативне вживання прийменників.
25. Ненормативне поєднання присудка з підметом.
26. Неправильне утворення ряду однорідних членів речення.
27. Ненормативна побудова відокремлених членів речення.
28. Порухення відповідності займенникових еквівалентів замінюваним словом.
29. Зміна порядку слів як ненормативне утворення.
30. Ненормативні конструкції складних речень.
31. Синкретичні помилки – синтез порушень різних мовних норм.
32. Лексико-морфологічні анормативи.
33. Лексико-синтаксичні порушення.
34. Лексико-орфографічні помилки.
35. Лексико-словотвірні анормативи.
36. Морфолого-синтаксичні порушення.
37. Комунікативні девіації: причини, типологія, характеристика.
38. Поняття комунікативної компетенції мовця.
39. Модель комунікативного акту й помилконебезпечні місця в ньому. Комунікативні “провали”.
40. Класифікація комунікативних помилок.

**Тематичний план занять з навчальної дисципліни
“Культура мовлення українського перекладача”**

№ з/п	№ і назва теми (разом із темами, що винесені на самостійне опрацювання)	Кількість годин			
		Денна форма			
		Разом	у тому числі		
			лекції	семінарські / практичні заняття	самостійна робота
Змістовий модуль 1. Культура писемного мовлення					
1	Правописна кодифікація. До проблеми новітньої історії українського правопису: літери та люди (1928 – 1933 – 2019)	14	4		10
Змістовий модуль 2. Культура усного мовлення					
2	Мистецтво усної комунікації. Культура публічної монологічної мови. Культура професійної діалогічної мови	9	4		5
3	Фонетико-орфографічні норми. Нові явища у фонетиці української мови кінця XX – першої чверті XXI століття	7	2		5
4	Акцентуаційні норми сучасної української літературної мови	7	2		5
6	“Мовний смак” українського мовлення сучасності (актуальні процеси)	2	2		
Змістовий модуль 3. Мовні норми писемного й усного мовлення					
7	Норма в сучасному українському словотворенні: зразок і реальність	7	2		5
8	Лексико-семантичні анормативи: причини появи, типологія, характеристика	9	4		8
9	Фраземна норма сучасної української літературної мови	7	2		5
10	Варіантність морфологічних норм сучасної української літературної мови	9	4		7
11	Національні особливості українського синтаксису	7	2		5
12	Синкретичні помилки: причини появи, типологія, характеристика	7	2		5
	Усього годин	90	30	0	60

Рекомендована література

Основна література

- Бабич, Н. (2014). *Культура фахового мовлення*. Навчальний посібник. Книги – XXI.
- Дубчак, О. (2021). *Бачити українською*. Віхола.
- Дубчак, О. (2023). *Серце з перцем. Українські фразеологізми на щодень*. Віхола.
- Дубчак, О. (2022). *Чути українською*. Віхола.
- Зубков, М. (2020). *Норми та культура української мови за оновленим правописом. Ділове мовлення*. Арії.
- Мацько, Л. І., Кравець, Л. В. (2007). *Культура української фахової мови: навч. посібн.* Академія.
<http://194.44.152.155/elib/local/sk710976.pdf>
- Микитюк, О. (2023). *Сучасна українська мова: самобутність, система, норма: навч. посібник*. Видавництво Львівської політехніки.
- Мінчак, Г. Б. (2023). *Типологія помилок: навчально-методичний комплекс*. Вид. центр КНЛУ.
<http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/78787878/5330>
- Сербенська, О. (2023). *Антисуржик*. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити. Апріорі.
- Сербенська, О. (2004). *Культура усного мовлення: навч. посібник*. Центр навчальної літератури.
- Тараненко, О. О. (2024). *Українська літературна мова кінця ХХ – першої чверті ХХІ століття: стан і тенденції розвитку*. Частина І-ІІ. Український мовно-інформаційний фонд НАН України.
- Терлак, З. (2019). *Пунктуаційний словник-довідник*. Апріорі.

Додаткова література

- Ажнюк, Л. (2024). Мова ворожнечі й політкоректність у сучасній суспільно-політичній комунікації. *Мовознавство*, 2, 7–19. <https://doi.org/10.33190/0027-2833-335-2024-2-002>
- Берегова, Г. Д., Предместніков, О. Г. (2021). *Культура мовлення у системі професійної підготовки молоді*. Херсон.
- Береза, Т. (2023). *Скажи мені українською: українсько-російський словник правдивої мови*. Апріорі.
- Бибик, С. П. (2023). Пунктуаційна норма в “Українському правописі” 2019 року: принципи формування і чинники кодифікації. *Українська мова*, 3, 84–101.
- Вербич, С. О. (2023). Уживання великої букви: доповнення до чинного правопису. *Українська мова*, 1, 62–67.
- Винницький, В. М. (2004). *Акцентуаційні етюди*. Місіонер.
- Винницький, В. М. (2010). *Функційне навантаження українського наголосу*. Укрпол.
- Вихованець, І. Р. (2012). *Розмовляймо українською: мовознавчі етюди*. Пульсари.
- Городенська, К. (2019). *Українське слово у вимірах сьогодення*. КММ.
- Данчук, Ю. & Василенко, Ю. (2023). *Моя українська вільна. Спілкуймося легко!* Основа.
- Дворецька, Ю. (2024). *Помилкаріум. Моя українська правильна та вишукана*. Основа.
- Демська-Кульчицька, О. (2024). *Українська мова. Подорож із Бад-Емса до Страсбурга*. Vivat.
- Колібаба, Л. М. (2023). Зміни в унормуванні закінчень відмінюваних слів в “Українському правописі” 2019 року. *Українська мова*, 1, 68–99.
- Коца, Р. О. (2023). Про зміни й доповнення до правопису частин основи слова. *Українська мова*, 1, 50–61.

- Малаш, О. (2025). Український правопис та його сприйняття в суспільстві: заперечення, торг, прийняття. *Мовознавство*, 1, 39–51.
- Мінчак, Г. Б. (2025). Інтегроване заняття з української мови у форматі мовно-пісенного токшоу: інноваційні підходи до формування мовної компетентності здобувачів освіти. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. 25(42). 98–111.
<https://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334937>
- Мінчак, Г. Б. (2023). Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови в таблицях і схемах: навчальний посібник. Вид. центр КНЛУ.
<http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/5318>
- Муромцева, О. Г., Жовтоброух, В. Ф. (1998). *Культура мови вчителя*. Гриф.
- Нелюба, А. М. (2023). “Український правопис” і тотальна фемінітивізація. *Українська мова*, 3, 58–67.
- Пуряєва, Н. В. (2023). Проблеми правопису префіксів і суфіксів в “Українському правописі” 2019 року. *Українська мова*, 2, 101–115.
- Семенов, О. М. (2012). *Культура наукової української мови*. 2-ге видання, стереотипне. Академія.
- Титаренко, М. (2023). *Не музи, а м'язи: 5 вправ із творчопису*. Лабораторія.
- Фаріон, І. Д. (2013). *Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей)*. Місто НВ.

Інтернетні ресурси для вдосконалення культури українського мовлення

Український правопис

<http://litopys.org.ua/pravopys/pravopys2015.htm>

“Як ми говоримо” (Б. Антоненко-Давидович)

<http://yak-my-hovorymo.wikidot.com/>

Культура слова: мовностилістичні поради (О. Пономарів)

<http://ponomariv-kultura-slova.wikidot.com/>

Блог (О. Пономарів)

<http://www.bbc.com/ukrainian/topics/ponomariv>

Уваги до сучасної української літературної мови (О. Курило)

<http://kurylo.wikidot.com/>

Довідник з українського слововживання (М. Волощак)

<http://nepravylno-pravylno.wikidot.com/pryslivnyky>

Правопис назв населених пунктів України (Портал ВРУ)

<http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/z7503/zv.cfl>

Програми для вивчення української на смартфоні

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.



УДК 811.111

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358792>

Никитченко К. П.

kateryna.nykytchenko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4938-5290>

Київський національний лінгвістичний університет

Іваненко К. В.

ekaterina_ivanenko@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2137-4194>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата знаходження 08.11.2025. Рекомендовано до друку 19.11.2025

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО ДИСКУРСУ (АНГЛІЙСЬКА МОВА)”

Анотація. Робоча програма курсу дисципліни “Теорія і практика письмового перекладу текстів офіційно-ділового дискурсу (англійська мова)” призначена для студентів третього курсу першого бакалаврського рівня у галузі знань 03 Культура, мистецтво та гуманітарні науки спеціальності В11. “Філологія”, зі спеціалізацією В11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Дисципліна має на меті поглиблення знань студентів з точки зору розуміння термінологічного матеріалу, розширення словникового запасу студентів у рамках матеріалу, що планується для III курсу, вивчення структури документів та відповідних мовних кліше, правил перекладу документів та завершення перекладів, способів передачі власних імен, реалій та безеквівалентної лексики. Передбачаються вправи на тренування вільного користування термінологічними одиницями на закріплення галузевої лексики.

Ключові слова: перекладацька компетенція, студенти бакалаврату, офіційно діловий дискурс, робоча програма, переклад ділової документації.

Nykytchenko K. P.

kateryna.nykytchenko@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4938-5290>

Kyiv National Linguistic University

Ivanenko K. V.

ekaterina_ivanenko@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2137-4194>

Kyiv National Linguistic University

SYLLABUS “THEORY AND PRACTICE OF WRITTEN TRANSLATION OF OFFICIAL AND BUSINESS DISCOURSE (ENGLISH LANGUAGE)”

Abstract. Introduction. Syllabus for the course “Theory and Practice of Written Translation of Official and Business Discourse (English Language)” is intended for third-year students of the first bachelor’s degree level in the field of knowledge 03 Culture, Arts, and Humanities, specialty B11. “Philology,” with specialization B11.041 Germanic Languages and Literatures And Translation (English Language).

Objectives. The discipline aims to deepen students’ knowledge in terms of understanding terminological material, expanding students’ vocabulary within the scope of the material planned for the third year,

studying the structure of documents and relevant linguistic clichés, rules for translating documents and certifying translations, methods of rendering proper names, realia, and non-equivalent vocabulary.

Methods. Exercises are provided to practice the free use of terminological units to reinforce industry-specific vocabulary. **Results.** The course “ Theory and Practice of Written Translation of Official and Business Discourse (English Language)” is designed to provide students with theoretical knowledge and practical skills in translating texts of official and business communication from English into Ukrainian and vice versa. The program focuses on the analysis of linguistic, stylistic, and pragmatic features of official and business discourse, as well as on mastering the strategies and techniques of professional translation. Special attention is paid to the challenges of translating legal, diplomatic, economic, and administrative documents, along with the use of modern translation tools and reference materials.

Conclusions. Upon completion of the course, students will be able to perform accurate and stylistically appropriate translations of various types of official and business texts in accordance with professional and ethical standards.

Keywords: translation competence, undergraduate students, formal business discourse, work program, translation of business documentation.

Опис навчальної дисципліни “Теорія і практика перекладу текстів офіційно ділового дискурсу (англійська мова)”.

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, спеціалізація, освітньо-професійна програма, освітній рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
Кількість кредитів – 3	Галузь знань: <u>03 Культура, мистецтво та гуманітарні науки</u> (шифр і назва)	Нормативний курс	
Модулів – 1	Спеціальність: <u>B11.041 Філологія</u> (шифр і назва)	Рік підготовки:	
		3-й	–
Змістовних модулів – 1	Спеціалізація: <u>035.041 Германські мови та літератури</u> (переклад включно), перша – англійська	Семестр	
		5-й	–
		Лекції:	
		-	–
Загальна кількість годин – 90	Освітньо-професійна програма: <u>Англійська мова і друга іноземна мова:</u> <u>усний і письмовий переклад</u> <u>у бізнес-комунікації</u>	Практичні, семінарські:	
		60 год.	–
		Лабораторні:	
		0 год.	–
		Самостійна:	
30 год.	–		
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 Самостійної роботи студента – 4	Освітній рівень: перший (бакалаврський)	Індивідуальні завдання:	
		0 год.	–
		Вид контролю:	
		іспит	

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%): для денної форми навчання – 1: 3

Мета вивчення дисципліни – Метою вивчення навчальної дисципліни “Теорія і практика письмового перекладу текстів офіційно-ділового дискурсу (англійська мова)” є формування в студентів професійної перекладацької компетентності шляхом їх залучення до виконання завдань та вивчення матеріалу, які забезпечують зрозумілість, логічність, послідовність, ясність, змістовність, об’єктивність, інформативність, точність перекладу текстів офіційно-ділового дискурсу з англійської мови на українську та з української мови на англійську у професійній діяльності. Дисципліна сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції студентів, їхньому загальному інтелектуальному розвитку та професійному зростанню як майбутніх фахівців, що готові працювати у галузі перекладу текстів офіційно-ділового дискурсу, а саме перекладу персональних документів, довіреностей, офіційних документів для працевлаштування, службових документів тощо.

2. Загальний обсяг (відповідно до робочого навчального плану) 3 кредити ЄКТС; 90 год., зокрема:

лекції – _____ год.

семінарські заняття – ___ год.

практичні заняття – 60 год.

консультації – _____ год.

самостійна робота – 30 год.

3. Система оцінювання результатів навчання студентів (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень студентів)

Система модульно-рейтингового контролю результатів навчання студентів для дисципліни “Теорія і практика перекладу текстів офіційно ділового дискурсу (англійська мова)” має таку структуру:

№ з/п	Форма підсумкового контролю	Види навчальної діяльності студента	Максимальна кількість балів
1.	Передбачений підсумковий контроль – іспит	1. Аудиторна та самостійна навчальна робота студента 2. Модульна контрольна робота (МКР)	50 20

4. Форми та критерії оцінювання студентів:

– **семестрове оцінювання:**

Семестрове оцінювання всіх видів навчальної діяльності студента (аудиторна робота та самостійна робота) здійснюється в національній 4-бальній шкалі – “відмінно” (“5”), “добре” (“4”), “задовільно” (“3”), “незадовільно” (“2”). Невиконання завдань самостійної роботи, невідвідування семінарських та практичних занять позначаються “0”.

У кінці вивчення навчального матеріалу модуля напередодні заліково-екзаменаційної сесії викладач виставляє одну оцінку за аудиторну та самостійну роботу студента як середнє арифметичне з усіх поточних оцінок за ці види роботи з округленням до десятої частки. Цю оцінку викладач трансформує в рейтинговий бал за роботу протягом семестру шляхом помноження на 10¹. Таким чином, максимальний рейтинговий бал за роботу протягом семестру може становити 50.

– **підсумкове оцінювання** _____ **іспит**

(іспит / диференційований залік / залік)

5. Організація оцінювання (обов’язково зазначається порядок організації передбачених робочою програмою навчальної дисципліни форм оцінювання із зазначенням орієнтовного графіка оцінювання):

1. Методи **семестрового** контролю – максимальна кількість балів за роботу на семінарських заняттях протягом семестру дорівнює **50**.
Оцінювання здійснюється під час усіх видів навчальних занять і за результатами самостійної роботи. Під час семінарських занять оцінюється усна відповідь, виконання практичних завдань, презентація проєктів для самостійного опрацювання. Застосовуються такі **методи контролю**:
– методи усного контролю: індивідуальне опитування за теоретичним матеріалом, підготовлена доповідь, коротке повідомлення;
– методи письмового контролю: експрес-контроль, тестові завдання.
2. Методи **проміжного** контролю – відбувається в середині навчального семестру на атестації, коли викладач виставляє одну оцінку за аудиторну та самостійну роботу студента як середнє арифметичне з усіх поточних оцінок за ці види роботи з округленням до десятої частки.
3. **Модульна контрольна робота** – максимальна кількість балів за модульну контрольну роботу дорівнює **20**. МКР виконується й оцінюється після завершення модулю і представляє собою тестові завдання з усього навчального курсу.
4. Методи **підсумкового** контролю – іспит, який відбувається в усній формі; максимальний екзаменаційний бал становить **30**.

Семестровий рейтинговий бал є сумою рейтингового балу за роботу протягом семестру і рейтингового балу за МКР.

Підсумковий контроль – іспит – виставляється в національній шкалі (“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно” та за шкалою ЄКТС на основі таких співвідношень:

Шкала відповідності оцінок:

Відмінно	A	90 – 100
Добре	B	82 – 89
	C	75 – 81
Задовільно	D	66 – 74
	E	60 – 65
Незадовільно	FX	0 – 59

5. Програма навчальної дисципліни. Тематичний план занять

№ і назва теми (включно з темами, винесеними на самостійне опрацювання)	Кількість годин									
	Денна форма			Друга вища освіта			Заочна форма			
	Разом	у тому числі		Разом	у тому числі		Разом	у тому числі		у тому числі
		практичні заняття	самостійна робота		практичні заняття	самостійна робота		лекцій	практичні заняття	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Модуль 1										
Змістовий модуль 1. Особливості відтворення текстів офіційно-ділового дискурсу в перекладі										
Тема 1. Лексико-граматичні особливості текстів офіційно-ділового дискурсу. Персональні (особисті) документи (Personal Documents). Паспорт, свідоцтво про народження. Самостійне опрацювання 1. Поняття дискурсу та тексту. 2. Типологія текстів офіційного дискурсу.	15	10	5	15	5	10	19	2	2	15
Тема 2. Персональні (особисті) документи про освіту (Personal Educational Documents). Самостійне опрацювання 1. Способи еквівалентного відтворення текстів офіційного дискурсу. 2. Градація наукових ступенів в Україні та закордоном.	15	10	5	15	5	10	16		1	15
Тема 3. Офіційні документи для працевлаштування (Official Employment Documents). Довіреності та інші свідоцтва. Самостійне опрацювання 1. Труднощі перекладу текстів офіційного дискурсу. 2. Нотаріальне завірення перекладів текстів офіційно-ділового дискурсу.	15	10	5	15	5	10	11		1	10

Тема 4. Службові офіційні документи (Official Documents). Корпоративні організації, адміністративні та довідково-інформаційні документи. Самостійне опрацювання 1. Службові положення. 2. Мотиваційні листи.	15	10	5	15	5	10	11	1	10
Тема 5. Службові листи (Business letters). Самостійне опрацювання 1. Доповідні. 2. Лакуни та безеквівалентна лексика в перекладі.	15	10	5	15	5	10	6	1	5
Тема 6. Інформаційні листи (Information letters). Самостійне опрацювання 1. Проблеми відтворення абрєвіатур та скорочень.	8	5	3	8	3	5	6	1	5
Тема 7. Заохочувальні й спонукальні листи (Encouragement and motivation letters). Самостійне опрацювання 1. Проблеми застосування різних способів перекладу кліше.	7	5	2	7	2	5	21	1	20
Разом годин за модулем 1	90	60	30	90	30	60	90	2	80
Усього годин	90	60	30	90	30	60	90	2	80

6. Рекомендовані джерела:

Основні:

- Амеліна, С. М. (Заг. ред.) (2018). *Актуальні проблеми теорії і практики сучасного перекладу*: монографія. Центр навчальної літератури.
- Коротюк, О. (2022). *Mediation: basic documents*. OVK Publishing House.
- Коротюк, О. (2018). *Договори: зразки нотаріальних документів*. Книжкове видавництво ОВК.
- Корж, А. В. (2020). *Документознавство. Зразки документів праводілової сфери*. Вид. КНТ.
- Шевчук, С. (2022). *Українське ділове мовлення*. Навчальний посібник. (10-те вид.). Алерта.
- Мигалець, О. І. (Уклад.) (2019). *Особливості перекладу текстів офіційно-ділового стилю*: навч. посіб. для студентів IV курсу. ФОП Сабов А. М.
- Asensio, R. M. (2015). *Translating Official Documents (Translation Practices Explained)*. (Featured Ed.). Routledge.
- Poirier, E. & Gallego-Hernández, D. (Eds.) (2018). *Business and Institutional Translation: New Insights and Reflections*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rama Shankar Shukla (2019). *All Letters, Applications, Business Letters and Business Email: Complete Letter Writing (English Composition)*. Independently published.

Додаткові:

- Білозерська, Л. П., Возненко, & Н. В., Радецька, С. В. (2010). *Термінологія та переклад*. Навчальний посібник для студентів філологічного напрямку підготовки. НОВА КНИГА.
- Карпенко, Н., & Полюк, І. (2019). Лексико-стилістичні трансформації та їх особливості при перекладі текстів офіційно-ділового стилю (двосторонні угоди між Францією та Україною). *Філологічні науки*, 10(74), 155–160.
- Корунець, І. В. (2017). *Теорія і практика перекладу*: підручник. 5-те вид. Нова книга.
- Лось, О. В., & Гагіна, Н. В. (2023). Особливості перекладу фразових дієслів у документах міжнародного права. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*: серія "Філологія", 19(87), 30–33.
- Мірам, Г. Е., Дейнеко, В. В., Тарануха, Л. А. та ін. (Уклад.) (2002). *Основи перекладу: Курс лекцій з теорії та практики перекладу для фак-тів та ін-тів міжнародних відносин*. Ніка-Центр.
- Павлов, В. О. (2022). Лексичні засоби офіційно-ділового стилю юридичної документації в англійській мові. *Часопис Київського університету права*, (2–4), 95–99. <https://doi.org/10.36695/2219-5521.2-4.2022.17>
- Бибик, С. П., Михно, І. Л., Пустовіт, Л. О, & Сюта, Г. М. (1999). *Універсальний довідник-практикум з ділових паперів*. Довіра.
- Шпак, В. К., Дегтярєва, Л. П., Могілей, І. І. та ін. (уклад.) (2005). *Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти*: навч. посіб. Знання.
- Baker, M. (Ed.) (2011). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Довідкові ресурси:

- Словник української мови. Академічний тлумачний словник.
www.sum.in.ua
- Українські словники та довідники
www.slovopedia.org.ua

Cambridge Online Dictionary.

<http://dictionary.cambridge.org/>

EuroDicAutom.

<http://en.euabc.com/word/372>

Journal of Specialized Translation (UK).

<http://www.jostrans.org/>

Merriam-Webster. Encyclopedia Britannica Company.

<http://www.merriam-webster.com/>

Meta (Canada).

<http://www.erudit.org/revue/meta/2012/v57/n1/index.html>

Oxford Online Dictionary.

<http://www.oxforddictionaries.com/>

Target (The Netherlands).

<http://benjamins.com/#catalog/journals/target/main>

Terminology Coordination.

<http://termcoord.eu/>

The Translator and Interpreter Trainer (UK).

http://www.stjerome.co.uk/show_title.php?doctype

Translation and Literature (UK).

www.eup.ed.ac.uk/journals.aspx

Translation Studies (UK).

<http://www.tandfonline.com/toc/rtrs20/current>

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 811.161.2'373.2 : 378.147

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.43.2025.358797>

Заскалета В. П.

valentya.zaskaleta@knl.u.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 18.11.2025. Рекомендовано до друку 30.12.2025

ВИБІРКОВА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА “УКРАЇНСЬКІ ОНОМАСТИЧНІ СТУДІЇ”: ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТА ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті представлено тематичний план вибіркової навчальної дисципліни українознавчого спрямування “Українські ономастичні студії”, запропонованої для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Київського національного лінгвістичного університету в галузі знань А Освіта зі спеціальності А4 Середня освіта (спеціалізація Українська мова і література). Окреслено мету вивчення дисципліни, що полягає в ознайомленні майбутніх учителів української мови та літератури з теоретичними засадами ономастики, її розділами та терміним апаратом, у формуванні в студентів уявлень про основні етапи становлення українського ономастикону, особливостей онімів у лексичній системі мови та їхніх функцій; у збагаченні дослідницького апарату здобувачів вищої освіти за рахунок застосування методів та способів вивчення власних назв, аспектів опрацювання онімної системи; в усвідомленні своєрідності та тривалої історії становлення українського ономастикону, його зв'язку з історією українського народу, його культурою; у розвитку стійкого інтересу до українського ономастикону. Удокладнено тематичний план дисципліни із розподілом годин на лекційні і семінарські заняття та самостійну роботу здобувачів. Згідно з тематичним планом, зміст навчальної дисципліни розкривається у двох змістових модулях. Перший модуль присвячено теоретико-методологічним засадам ономастики, а другий – дослідженню власних назв у сучасній лінгвістиці. У статті обґрунтовано важливість викладання дисципліни і висвітлено досягнення здобувачів вищої освіти (участь у міжнародних конференціях в Україні та за кордоном, публікація тез виступів, написання і захист курсових робіт з ономастики, участь у конкурсах наукових робіт і здобуття призових місць), що стали результатом опанування навчальної дисципліни, свідчать про її актуальність, а також позитивний вплив на професійне становлення майбутніх учителів української мови та літератури.

Ключові слова: ономастика, онім, ономастикон, антропоніміка, топоніміка, літературно-художня ономастика, здобувачі освіти, вибіркова дисципліна.

Zaskaleta V. P.

valentya.zaskaleta@knl.u.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

Kyiv National Linguistic University

ELECTIVE ACADEMIC DISCIPLINE “UKRAINIAN ONOMASTIC STUDIES”: THE THEMATIC PLAN AND IMPLEMENTATION EXPERIENCE

Abstract. The article presents a thematic plan of the elective academic discipline of Ukrainian studies orientation, “Ukrainian Onomastic Studies,” proposed for first-level (bachelor’s) students at Kyiv National Linguistic University in the field of knowledge A Education, specializing in A4 Secondary Education (specialization in Ukrainian Language and Literature). It outlines the purpose of studying the discipline, which is to familiarize

future teachers of the Ukrainian language and literature with the theoretical foundations of onomastics, its branches, and terminology; to form students' understanding of the main stages in the development of the Ukrainian onomasticon, the peculiarities of names within the language system, and their functions; and to enrich the research skills of higher education students through the application of methods and approaches for studying proper names and the aspects of working with the onomastic system, in recognizing the uniqueness and long history of the development of the Ukrainian onomasticon, its connection with the history of the Ukrainian people and its culture; in fostering a sustained interest in the Ukrainian onomasticon. The thematic plan of the course has been specified with a division of hours for lectures, seminars, and independent student work. According to the thematic plan, the content of the course is revealed through two content modules. The first module is dedicated to the theoretical and methodological foundations of onomastics, while the second focuses on the study of proper names in contemporary linguistics. The article substantiates the importance of teaching the course and highlights the achievements of higher education students (participation in international conferences in Ukraine and abroad, publication of abstracts, writing and defending term papers in onomastics, participation in scientific work competitions and winning prizes), which became the result of mastering the academic discipline, indicate its relevance, as well as its positive impact on the professional development of future teachers of the Ukrainian language and literature.

Keywords: onomastics, onym, onomasticon, anthroponymy, toponymy, literary and artistic onomastics, learners.

Постановка проблеми. Ономастика – наука, розділ мовознавства про власні назви, або оніми, чи пропріативи. Про важливість вивчення власних назв свідчить, наприклад, викладання різних аспектів ономастики українським студентам (наприклад, “Ономастика в середній школі”, “Антропонімний код українців”, Н. Сокіл-Клепар, Львівський університет імені Івана Франка; “Основи української топоніміки” (2023), М. Бігусяк, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; “Українська ономастика” (2023), І. Гонца, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, та ін.), а також підготовка учнівства до НДД під егідою регіональних МАН учнівської молоді та позашкільних закладів освіти (“Основи топонімічної діяльності” (2021), А. Горобець, Комунальний заклад “Мала академія наук” учнівської молоді Херсонської обласної ради).

У Київському національному лінгвістичному університеті вибіркова дисципліна “Українські ономастичні студії” поряд з іншими дисциплінами, пов’язаними з українською ономастикою (“Антропонімний простір української мови” та “Український топонімікон: історія та структура”), входить до переліку вибірових компонентів освітньої програми *Українська мова і література, англійська мова, зарубіжна література* та пропонується здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на II курсі філологічного факультету освітніх технологій з 2021 року. Про зацікавленість студентів проблемами української ономастики, усвідомлення ними важливості знань з української ономастики для майбутнього вчителя української мови та літератури свідчить те, що щороку вони обирають один із цих курсів. Оскільки антропоніміка є розділом ономастики, то й викладання дисципліни “Антропонімний простір української мови”, поява нових досліджень з української ономастики загалом, статей, присвячених використанню власних назв у викладанні української мови і літератури, посприяло оптимізації, удосконаленню програми “Українські ономастичні студії”, зокрема уточненню тем й оновленню змісту аудиторних занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Власні назви й проблеми, пов'язані з їх вивченням постійно перебувають у полі наукових зацікавлень дослідників, оскільки ономастика – відносно молода наукова дисципліна, фактичний матеріал якої безперервно поповнюється новими номенами унаслідок різних чинників. Цей факт зумовив появу різноаспектних студій нових онімних номінацій, виникнення яких пов'язане, зокрема, з агресією російської федерації проти України унаслідок швидкого реагування онімного простору на цю агресію. Так, об'єктом аналізу ставали сучасні мілітіпсевдоніми (Белей, 2020; Ковтюх, 2021, Калініченко, 2022 та інші), сувереноніми як нові засоби творення образу держави-агресора в українській інтернет-комунікації (Заскалета, Гмиря, & Мінчак, 2022), особливості функціонування власних назв військової техніки та зброї в сучасній українській мові (Гойсак, 2024), а також загалом відлуння війни в онімному просторі України (Осташ, 2024) тощо.

Крім того, тривають різновекторні дослідження усталеного загальноукраїнського ононімікону, як-от: структурно-семантичний та етимологічний аналіз твірних основ історичних варіантів сучасних ойконімів Ізмаїл, Одеса, відстеження зв'язку внутрішньої форми цих варіантів із відповідними етапами історії Одещини (Вербич, 2024а, 2025), функціонування, дослідження, кодифікація власних назв у сучасному українськомовному просторі (Вербич, 2024b); вивчення особливостей творення та територіальної поширеності певних прізвищ (Прадід, 2022, 2024; Редько, 2023), аналіз структурно-семантичних особливостей прізвищ Одещини, мотивованих назвою професій (Крупеньова, 2023), простеження динаміки широковживаних жіночих імен Ужгорода впродовж ХХ століття (Шоля, 2023), з'ясування проблеми статусу імені по батькові в українській системі називання (Колесник, 2025); мовознавчі розвідки з ойконімії (Іваненко, 2021; Карпенко, 2021; Шульгач, 2021) тощо. Вітчизняні ономасти вивчають також ономастикони творів українських письменників-класиків та сучасних письменників (Зайцев, В., & Коденчук, 2021; Ільченко, & Ткаченко, 2022; Калюта & Бабій, 2022; Немировська, 2022; Лукаш, 2024; Крупеньова, 2025 та ін.).

З'явилися також праці з новим поглядом на власну назву, наприклад Н. Лісняк (2023) вважає топоніми символом національної безпеки. На думку Н. Сокіл-Клепар (2023), вони є елементом національної пам'яті. Ця дослідниця цілком аргументовано вважає, що топонімна лексика може бути засобом формування емоційного інтелекту учнів на уроках української мови (с. 56).

Метою статті є опис основного змісту лекцій навчальної вибіркової дисципліни “Українські ономастичні студії” крізь призму досвіду викладання цієї дисципліни, а також частково крізь досвід викладання дисципліни “Антропонімний простір української мови” студентам Київського національного лінгвістичного університету – майбутнім учителям української мови і літератури та зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Метою вивчення дисципліни “Українські ономастичні студії” є ознайомлення майбутніх учителів української мови та літератури з теоретичними засадами ономастики, її розділами та терміним апаратом, формування в них уявлень про основні етапи становлення українського ономастикону, усвідомлення законів розвитку власної назви, особливостей онімів у лексичній системі мови та їхніх функцій; збагачення дослідницького апарату здобувачів вищої освіти за рахунок застосування методів та способів вивчення власних назв, аспектів опрацювання онімної системи; розвиток у них стійкого інтересу до українського ономастикону, усвідомлення своєрідності українських власних назв та тривалої історії становлення українського ономастикону, його

зв’язку з історією українського народу, його культурою тощо. Пререквізитами до вивчення або вибору цієї навчальної дисципліни є зацікавлення наукою про власні назви – їх походженням, класифікацією, способами творення, функціями, а також особливостями лінгвістичного дослідження різних класів онімів.

Компетентності, набуті під час вивчення дисципліни “Українські ономастичні студії”, будуть помічними здобувачам освіти під час написання наукових праць (курскових робіт, тез виступів на наукових конференціях тощо), а також під час педагогічної практики та їхньої власної професійної діяльності як учителів і на уроках української мови під час навчання школярів тем про власні назви, особливості їх правопису та творення, і на уроках української літератури, і, особливо, в організації та проведенні позакласної / гурткової роботи з учнями, а також у роботі з обдарованими учнями (дослідження мікротопонімікону населеного пункту, вивчення різноманітних неофіційних антропонімів, мотивація українських прізвищ тощо).

Робочим навчальним планом на вивчення цієї дисципліни передбачено 3 кредити ЄКТС; 90 год, зокрема: лекції – 14 год, практичні заняття – 16 год, самостійна робота – 60 год.

Зміст вибіркової навчальної дисципліни “Українські ономастичні студії” розкривається у двох модулях. У першому модулі подаються теоретичні засади ономастики як науки про власні назви. У другому модулі розглядаються питання дослідження власних назв у сучасній лінгвістиці. Тематичний план занять та розподіл годин за видами роботи подано в таблиці, наведеній нижче.

Таблиця

**Тематичний план занять та розподіл годин з навчальної дисципліни
“Українські ономастичні студії”**

№ з/п	Номер і назва теми (включно із темами, що винесені на самостійне опрацювання)	Кількість годин			
		Денна форма			
		Разом	у тому числі		
лекції	практичні заняття		самостійна робота		
Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади ономастики					
1.	Тема 1. Ономастика як лінгвістична дисципліна. Зв’язок ономастики з іншими науками. Термінний корпус ономастики. Синхронія і діахронія в ономастиці.	8	1	1	6
2.	Тема 2. Поняття оніма, взаємозв’язок між онімом та апелятивом, функції онімів, типологія онімів. Пропріалізація апелятивів, трансонімізація власних назв. Онімний простір й онімне поле.	10	1	1	6
3.	Тема 3. Збір онімного матеріалу. Напрями та аспекти ономастичних досліджень. Методи і прийоми дослідження онімів. Історія української ономастики.	10	2	2	8
Разом годин за змістовим модулем 1		28	4	4	20

Змістовий модуль 2. Дослідження власних назв у сучасній лінгвістиці					
1.	Тема 4. Антропоніміка як розділ ономастики. Антропоніми як об'єкт вивчення.	18	4	4	10
2.	Тема 5. Топоніміка як розділ ономастики. Топоніми як об'єкт наукових розвідок. Дослідження мікротопонімів.	14	2	2	10
3.	Тема 6. Інші типи онімів та галузі ономастики як об'єкт лінгвістичного аналізу.	16	2	4	10
4.	Тема 7. Літературно-художня ономастика як предмет мовознавчих студій.	14	2	2	10
Разом годин за змістовим модулем 2		62	10	12	40
Усього годин		90	14	16	60

Матеріал курсу систематизовано за двома змістовими модулями: у змістовому модулі 1 викладач ознайомлює студентів із теоретико-методологічними засадами ономастики, а в змістовому модулі 2 – із дослідженням власних назв у сучасній лінгвістиці.

На вивчення змістового модуля 1 у програмі відведено 28 годин. Теми цього модуля студенти опановують під час активного слухання інтерактивних лекцій, готуючись до практичних занять та працюючи на цих заняттях. Використання програми Powerpoint для презентації матеріалів лекції полегшує викладачеві пояснення теми, унаочнення теоретичних положень, а студентам – її засвоєння.

На лекції 1 викладач пропонує студентам самостійно сформулювати визначення ономастики як розділу мовознавства зі своїм об'єктом і предметом вивчення, своєю одиницею та галузями; за допомогою наведених викладачем онімів поміркувати над питанням про зв'язки ономастики з іншими науками (історією, етнографією, археологією, географією, художньою літературою) та іншими розділами мовознавства (фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, діалектологією, історією мови), знайомить студентів з основними поняттями та термінами ономастики; пояснює, чим відрізняється ономастика синхронна від ономастики діахронної, а на прикладі назв відповідних праць з'ясовує, як зрозуміли це питання студенти. У другій частині цієї лекції викладач разом зі студентами аналізують поняття *оніма* та *апелятива*, добирають до них абсолютні синоніми, простежують взаємозв'язок між онімом й апелятивом, з'ясовують функції онімів у мові, а також типологію онімів. Під час цієї лекції студенти дізнаються про наявність в ономастиці понять *онімний простір* та *онімне поле*, а на фактичному матеріалі, запропонованому викладачем, вчать їх розмежовувати.

Наприкінці лекції студенти виконують тест на знання ономастичної термінології – і згаданої під час лекції (*ономастика*, *пропріатив*, *апелятив*, *антропонім*, *топонім* тощо), і зрозумілої з контексту (наприклад, студенти самі формулювали / аналізували визначення *оніма* й *ономастики*, а в тесті є завдання з'ясувати ще й значення терміна *ономастикон*).

У першій частині лекції 2 викладач розкриває студентам проблему збору зафіксованого на письмі (в літописах, хроніках, архівних джерелах, літературно-художніх пам'ятках та текстах, картографічних джерелах, джерелах інтернет-комунікації на кшталт соціальних мереж) фактичного матеріалу, а також того, що побутує в усному мовленні, наголошуючи на потребності для сучасної науки польових

досліджень, які є важливим способом збирання живомовної онімної лексики на синхронному етапі. Лектор пропонує студентам відповісти на питання, які з груп онімів (особові імена, імена по батькові, прізвиська, прізвища, псевдоніми, топоніми, мікротопоніми) переважно не мають писемної фіксації. Після з’ясування відповіді на це питання викладач знайомить здобувачів освіти з методами вивчення власних назв, уживаючи визначення методу (сукупність прийомів, послідовне використання яких дозволяє досягти певної, заздалегідь сформульованої мети), сформульоване Ю. Карпенком (2010, с. 42), звертаючи увагу слухачів лекції на непослідовність, чи то варіантність назв лінгвістичних методів, які застосовують у вивченні онімів, а також на особливості такого застосування. Однак цьому передують проблемне запитання до студентів: “Що раніше виникає – наука чи її методологія й методика?”. Після обговорення цього питання, викладач цитує Ю. Карпенка (2010), який слушно вважає, що “методологія і методика науки розвиваються зі значним відставанням від цієї науки, яка розвивається методом проб і помилок, на базі чого поступово й формуються методологічні засади. Виникнення розмов про ці засади є доказом того, що відповідна наука вже сформувалася, досягла певних результатів (і наробила певну кількість помилок): настала пора те узагальнити, з’ясувати методологію та методику, визначити подальші шляхи розвитку” (с. 39).

Онімний матеріал досліджують такими методами: дескриптивним (опис власних назв і різних ономастичних явищ у певному регіоні, соціумі, художніх творах та пам’ятках писемності), порівняльно-історичним (встановлення закономірностей розвитку онімів), етимологічним (з’ясування етимології оніма / групи онімів, пов’язаних між собою), ареальним (виявлення ареалу ономастичного явища для порівняльного аналізу), генетичним (порівняння власних назв у різних мовах за умови генетичної тотожності їх елементів), методом малих типів (виявлення рідкісних топонімів на певній території й використання їх для поглибленого аналізу), методом реконструкції (відтворення первісної форми власної назви), картографічним методом (складання карт, на яких показано просторове розміщення онімів і на синхронному, так і на діахронному рівні), стратиграфічним методом (дослідження ономастичного матеріалу (процесів) у хронологійній послідовності при зіставленні синхронійних зрізів), структурним (дослідження морфемної й/або словотворчої структури власних назв), формантним (виокремлення форманта власної назви й установаження онімного ряду на підставі тотожності формантів у певній групі власних назв), стилістичним (функції власних назв у тексті, особливості їх добору й уживання), кількісних підрахунків (заснований на підрахунку кількості онімів у досліджуваному матеріалі), статистичним (закономірності в організації онімів визначають за допомогою математичних формул (Насакіна, 2018, с. 178–80)).

Ознайомлення студентів із методами дослідження онімів відбувається по-різному: 1) викладач називає конкретний метод, а потім запитують студентів, чи розуміють вони суть цього методу і чи можуть навести приклади застосування цього методу; 2) викладач тлумачить певний метод і пропонує студентам обрати із кількох варіантів його назву; 3) викладач наводить результат або частину результату дослідження якоїсь групи онімів й запитують студентів про метод / методи досягнення такого результату, використавши, наприклад, сайт Статистика прізвищ та імен України для ілюстрації формантного, ареального методу та методу кількісних підрахунків; 4) викладач називає метод, тлумачить його суть й ілюструє прикладами застосування цього методу (такий спосіб стосується передусім тих методів, зміст яких студентам, на думку викладача, незрозумілий, – стратиграфічного, генетичного, методу малих типів, методу реконструкції). Після з’ясування суті кожного з методів

аналізу онімного матеріалу викладач наголошує на тому, що методологічна база ономастичного дослідження “ґрунтується на сучасних уявленнях про власну назву як об’єкт комплексного ономастичного аналізу, що передбачає вихід за межі власне ономастики й залучення також даних суміжних гуманітарних наук” (Насакіна, 2018, с. 181).

У другій частині цієї лекції викладач розповідає студентам про теоретичну та описову ономастику, ономастику історичну, прикладну, поетичну та фольклорну а також про лексикологічний, лексикографічний, семасіологічний, історико-географічний, термінологічний, типологічний, психолого-соціологічний та культурологічний аспекти в дослідженні власних назв.

Історію української ономастики, її тяглість, українські ономастичні школи / центри та їхніх представників, найбільш вагомні результати дослідження українських онімів студенти вивчають самостійно.

На вивчення змістового модуля 2 у програмі відведено 62 години, з них – 10 лекційних годин. На лекції 3 викладач знайомить студентів із антропонімікою як розділом ономастики, що вивчає власні назви людей, з одиницею антропоніміки – антропонімом, пропонує студентам поміркувати про співвідношення термінів антропоніміка – антропонімія – антропонімікон, назвати різновиди офіційних антропонімів, витлумачити поняття “тричленна антропонімна формула”, сформулювати визначення особового імені людини, її по батькові та прізвища, з’ясувати, що між ними спільне, а що відмінне, який компонент тричленної антропонімної формули найдавніший, а який – найменш давній. Після цього лектор стисло розповідає про класифікацію особових імен за походженням, звертаючи увагу на великий синонімічний ряд термінів на позначення автохтонних імен, та про класифікацію особових імен за фіксацією; про історію українського іменника, склад сучасного українського іменника, про мотиви надання імен, про моду на імена, про варіантність імен, а також про форми імені та способи їх творення.

Назви людей за ім’ям батька або матері (історія становлення імені по батькові українців, сучасні тенденції у (не)вживанні імені по батькові, патроніми й матроніми як мотиваційна основа українських прізвищ) студенти мають опрацювати самостійно в позааудиторний час.

Другу частину лекції викладач присвячує українським прізвищам, історії їх виникнення, поширеності прізвищ, проблемі кількості прізвищ. Відповідаючи на запитання викладача “Чи можна порахувати кількість українських прізвищ?”, студенти доходять висновку, що не можна, оскільки проблема у з’ясуванні кількості (з лінгвістичного погляду) українських прізвищ в Україні зумовлена кількома чинниками: тискомусного мовлення на письме (Дігтярі Дігтяр, Небилиця і Нибилиця); наявністю прізвищ-омографів (Денисенко і Денисенко, Давиденко і Давиденко); територіальною здиференційованістю української мови та віддзеркаленням цього явища на фонетичному оформленні прізвищ (Кукуруза і Кукурудза, Скляр і Шкляр); паралельним уживанням історизмів, архаїзмів і сучасної лексики як мотиваційної основи прізвища (Лимар і Римар; Бондар і Боднар); зросійщенням українців, що нерідко спричиняло спотворення українських прізвищ (наприклад, члени однієї родини мають прізвища Зимовченко (чоловік) і Зімовченко (дружина і донька)); невизначеністю кваліфікації чоловічих і жіночих прізвищ прикметникового типу (Задорожній і Задорожня) як одного прізвища чи двох. З лекції студенти дізнаються про ті випадки, коли прізвище не успадковується дитиною від фізіологічного батька (усиновлення дитини, надання прізвища покинутому немовляті, зміна прізвища повнолітньою дитиною з різних причин). З цієї частини лекції студенти дізнаються

також про дослідження українських прізвищ Чучкою П. П. (2008), Габорах М. (2019), Редьком Ю. К. (2024) та ін. (історія становлення, етимологія, способи та моделі творення номенів, різновиди та уживаність словотвірних формантів, мотиваційні основи для творення прізвищ (прізвиськ) тощо).

На лекції 4 викладач розповідає про неофіційну антропонімію – прізвиська, псевда, нікнейми. Індивідуальні та сімейно-родові прізвиська, по суті, стали твірною базою для прізвищ. Самі ж прізвиська могли утворюватися і від загальних назв, і від власних (переважно особових імен, імен по батькові та топонімів). Аналізуючи семантику твірних основ наведених викладачем груп відапелятивних прізвиськ, студенти укладають відповідну класифікацію, поділяючи прізвиська за ступенем експресивності на емоційно забарвлені (негативно і позитивно) та емоційно нейтральні, а за особистими рисами іменованого – на такі різновиди: за фізичними характеристиками носія, за психічними рисами носія, за особливостями мовлення носія, за якимось вчинком носія, за територіальною ознакою проживання носія, за місцем найменованого у громаді та за етнічною ознакою носія. На кількох прикладах викладач доводить, що нерідко мотивація прізвиська затемнена.

З цієї частини лекції студенти дізнаються також про авторів та результати досліджень українських неофіційних антропонімів (способи та моделі творення прізвиськ та псевд, різновиди та уживаність словотвірних формантів (прізвиська), мотиваційні основи для творення прізвиськ і псевд тощо).

Псевдонімію в широкому сенсі (псевда політичних і культурних діячів, письменників, позивні військовослужбовців, нікнейми, криптоніми) та її вивчення українськими мовознавцями студенти вивчають самостійно, а результати цього вивчення викладач перевіряє на практичному занятті.

На лекції 5 викладач ознайомлює студентів із топонімією як розділом ономастики, згадує термін топонім, витлумачує терміни топонімія, топонімікон, топоніміка; називає ознаки топонімів як власних назв та їхні функції (інформаційна, культурно-історична, естетична); пропонує студентам обґрунтувати доцільність декомунізації та дезросійщення топонімів України; презентує класифікації топонімів за позначуванним об’єктом (гідроніми, ороніми, ойконіми), за етимологією (слов’янського походження та неслов’янського походження), за структурою (однослівні та неоднослівні), поділ їх на макро- і мікротопоніми, а також називає методи дослідження топонімного матеріалу (робота з архівними матеріалами, аналіз письмових джерел, картографічний, просторово-порівняльний, порівняльно-історичний, зіставний, описовий, метод компонентного аналізу та ін.).

Лектор акцентує на тому, що важливо досліджувати не лише топоніми, нанесені на карту України, а й локальні назви – мікротопоніми (предмет мікротопоніміки), оскільки їхня цінність полягає не лише “в закарбуванні місцевої історії, а й у відображенні загальних світоглядних орієнтирів українців, культивуванні цінностей волі, праці, освіти, розбудови, культури пошанування померлих серед сучасників і наступних поколінь” (Баган & Гонський, 2025, с. 17); вони фіксують (іноді навіть консервують) територіальну диференціацію української мови, а на думку Н. Лісняк (2023), є ще й “невід’ємним елементом національної безпеки” (с. 312). Викладач витлумачує терміни мікротопонімія та мікротопонімікон і пропонує студентам розглянути карти двох приблизно рівновеликих за площею населених пунктів із різних регіонів України, що істотно відрізняються своїм ландшафтом, давністю заселення, історією, рівнем розвитку землеробства, рибальства, тваринництва тощо, й аргументовано відповісти на такі запитання: “У якому населеному пункті мікротопонімікон більший за кількістю номінацій?”, “Що впливає на кількість мікротопонімів у конкретному населеному

пункті?», «Чому не всі мешканці населеного пункту розуміють, чим мотивовані деякі місцеві назви?», «Чи зафіксовані мікротопоніми в писемних джерелах? Чому?», а також акцентує на проблемах вивчення мікротопоніміки (неусталеність термінології, складність збирання фактичного матеріалу та його відтворення на письмі, часозатратність, потреба фінансування, нерідко брак спеціальних знань для інтерпретації фактичного матеріалу).

Після цього студенти класифікують мікротопоніми, запропоновані викладачем, за об'єктами найменування, за прозорістю мотивації онімів, за семантикою твірних основ, за способом творення номінацій, за словотвірним формантом.

На лекції 6 викладач розповідає про значно менш пропрацьовані розділи ономастики, наприклад такі:

- зооніміку (вивчає власні імена (клички) тварин (корова Квасоля, кішка Мишка, папуга Фісташка, пес Рябко); одиниця – зоонім; аспекти дослідження – діахронічні й синхронічні: походження клички (українська чи іншомовна), мотивація (сич Роббі, бо з Роботина, пес Патрон, тому що “служить” в ЗСУ), особливості функціонування) – сільську, міську, зоологічних парків, літературну тощо. Зоонімія – кількісно значний розряд власних назв, який постійно поповнюється, а тому потребує дослідження принципів і мотивів номінації, етимології та дериваційної структури номенів;

- міфоніміку (вивчає власні назви людей вигаданих суб'єктів чи об'єктів у переказах, казках міфах тощо (Язиката Хвеська, Баба Яга, Котигорошко, Кирило Кожум'яка, Яблуко Розбрату, Ріг Достатку); одиниця – міфонім (різновиди – фабулосонім і релігійонім); аспекти дослідження: походження, шляхи виникнення, мотиваційна основа, семантико-стилістичні особливості, функції в художніх творах);

- астроніміку (вивчає власні назви природних космічних об'єктів; одиниця – космонім / астронім; космоніми класифікують на народні (*Зірниця*) та наукові (*Венера*); аспекти дослідження – мотиваційна структура власних астронімічних назв української мови (найменування за схожістю (*Граблі, Криниця*) чи суміжністю (*Чумацький Шлях, Небесна Дорога*)); варіантність (міжнародна назва *Плеяди* – українські *Волосар, Волосиня, Волосожар, Квочка з курчатами, Квочка з курятами, Стожар, Стожари*) та дублетність (міжнародна назва зоряного скупчення *Велика Ведмедиця* – українські *Великий Ківи, Великий Віз, Гарба, Ківи, Небесний Віз, Чумацький Віз*) (Процик, 2014).

Лектор наголошує на тому, що до мало досліджених онімів належать також власні назви людських колективів, з-посеред яких мовознавці виокремлюють армоніми – “власні назви військових з'єднань” (Торчинський, 2008, с. 284). Ця ономастична група в українському ономастиконі активно формується, оскільки постійно поповнюється номенами у зв'язку з агресією росії проти України: до Сил оборони України належить близько мільйона осіб, які для ефективного захисту держави поділено на великі військові формування, усередині яких виокремлюються менші групування людей: бригади, батальйони, роти тощо та дуже малі – часто з кількох осіб. Нерідко такі групування людей мають назви (*Булава, Вовки Да Вінчі, Ворон, Гострі Картузи, Дикі Газди, Дикі Шерині, К-2, Лют, Мара, Миротворець, Перун, Попри все, Птахи Мадяра, Самосуд, Сапсан, Сталеві Леви, Степові хижакі, Роніни, Хижакі висот, Цунамі* тощо), які через їхню новизну ще не встигли стати предметом дослідження лінгвістів або ж вивчені не повною мірою, а тому такі назви можуть бути предметом курсової роботи з української мови. Так, варто проаналізувати походження цих назв, лексико-семантичні групи мотиваційних баз, правописні та дериваційні особливості, а також їхні функції.

Специфіку фітонімів, ергонімів, хрононімів та хремадонімів як власних назв та їх опрацювання ономастами студенти вивчають самостійно.

На лекції 7 студенти дізнаються про літературно-художню ономастику (ЛХО) як лінгвістичну дисципліну, яка виокремилася в напрям ономастики в другій половині ХХ ст., її зв’язок з іншими мовознавчими дисциплінами – стилістикою, ономастикою, лексикологією, етимологією, дериватологією, літературознавством, про теоретичні засади, термінний апарат (викладач пояснює студентам логіку термінотворення ЛХО, студенти самостійно утворюють їх (онім – поетонім, антропонім – антропоетонім, топонім – топопоетонім тощо)) та методи дослідження ЛХО (описовий, стилістичного аналізу, кількісного аналізу, контрастивного аналізу, етимологічного аналізу).

Лектор розкриває також питання онімного простору художньої літератури і його стратифікацію (онімні поля з ядерними (антропоніми), навколоядерними (теоніми, міфоніми, зооніми), ядерно-периферійними (топоніми, астроніми, космоніми, фітоніми, хрематоніми) та периферійними розрядами (ергоніми, прагмоніми, урбаноніми, гемероніми, геортоніми, хреноніми, документіоніми та ін. менш значні за обсягом розряди власних назв)), а після цього пропонує студентам порівняти структуру онімного простору мови та онімного простору художнього твору й відповісти на запитання, чи є відмінності у структурі цих полів. Студенти доходять висновку, що немає таких відмінностей, а викладач наголошує на тому, що відмінності є лише в критеріях віднесеності до певної ділянки ономастичного простору: загальна відомість, поширеність, частота вживання оніма є визначальними для віднесення загальномовних онімів до ядра чи периферії онімного простору мови, натомість для віднесення поетонімів до ядра або периферії художнього твору є частота вживання їх у тексті твору, а також наявність словотвірних варіантів.

У другій частині цієї лекції викладач розкриває проблему функцій поетонімів у художньому творі, наголошуючи на тому, що ця проблема в мовознавстві досі остаточно не розв’язана, і пропонує студентам зробити припущення про те, чи однаковим буде репертуар функцій поетонімів у різних творах і чи може один і той самий поетонім виконувати різні функції. Це припущення студенти зможуть підтвердити або спростувати на практичному занятті, проаналізувавши наукові праці з дослідження функцій поетонімів (Вінтонів, 2018; Зелінська, 2017; Івахно, 2020; Карпенко & Серебрякова, 2017; Козловська, 2019, 2021; Немировська, 2022; Шотова-Ніколенко, 2017; Янчура, 2018 та ін.) у текстах художньої літератури. У цій частині лекції викладач також коротко ознайомлює студентів із предметом, об’єктом та результатами досліджень поетонімів українськими мовознавцями.

Про зацікавлення студентів курсом “Українські ономастичні студії” та результативність його вивчення свідчать не лише вибір студентами цього курсу, а й проведення ними власних ономастичних досліджень – написання курсових робіт відповідної тематики: “Структурна, семантична та словотвірна специфіка назв сучасної української зброї” (А. Остапчук), “Армоніми Сил оборони України: семантика, структура і словотвірна специфіка номінацій прикладкового типу” (А. Швець), “Українські прізвища як джерело культурологічної інформації” (Є. Олійник), “Власні назви кав’ярень як компонент сервісонімного поля ергонімікону м. Києва” (Т. Алімова), “Неофіційний антропонімікон села Колодязне Рівненського району Рівненської області: історія та сучасність” (О. Жабчик), “Структурні і семантичні особливості назв кав’ярень (на матеріалі закладів м. Чернівців)” (С. Іваницька), “Типологія псевд військовослужбовців ЗСУ” (І. Шкабарня).

Результати ономастичних досліджень студенти презентують на наукових конференціях в Україні. Так, тези своїх студій у Матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції “Семіотика української незламності: мова – освіта – дискурс”, що проходила 16–17 травня 2024 року, опублікували А. Карпусь (“Нікнейм як феномен

комп'ютерної гри”); Є. Олійник (“Українські прізвища, мотивовані назвами народних традицій, пов’язаних з одруженням”); у Матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції “Людина і цифрове суспільство: когніція – мова – освіта – дискурс”, що проходила 15–16 травня 2025 року, – О. Жабчик (“Мотиваційні особливості прізвиськ жителів села Колодязного Рівненської області”); С. Макаренко (“Мовні особливості назв кав’ярень Дарницького району м. Києва”); Н. Ренкас (“Вплив збройної агресії рф проти України на український ономастикон”). М. Пасічник завершила наукову дискусію на пленарному засіданні Міжнародної науково-практичної конференції “AD ORBEM PER LINGUAS. ДО СВІТУ ЧЕРЕЗ МОВИ” актуальним виступом на тему “Мілітіпсевдонімікон: причини виникнення та типологія номенів”), а Н. Ренкас виголосила доповідь на тему “Вплив збройної агресії рф на український ономастикон”, взявши участь у роботі секції “FILOLOGIE SLAVA (INOVAȚII ÎN LINGVISTICA UCRAINEANĂ)” Міжнародної студентської наукової конференції INTERUNIVERSITARIA, організованої Бельцьким державним університетом імені Алеку Руссо (Universitatea de stat “A. Russo” din Bălți – USARB), Республіка Молдова).

Крім того, здобувачі освіти також беруть участь у конкурсах наукових робіт. Так, у 2024 році студентка М. Пасічник з роботою на тему “Мілітіпсевдонімікон: причини виникнення та типологія” посіла 3 місце в першому турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності “Українська мова і література з методиками їх викладання” (керівник – доц. В.Заскалета), а у 2025 році студентка А. Карпуть посіла 1 місце в другому турі цього конкурсу за свою роботу на тему “Віртуальна ідентичність сучасної української молоді в нікнеймах ігрового дискурсу: прагматичний і соціолінгвістичний виміри” (керівник – проф. М. Баган), у написанні якої значною мірою спиралася на власну курсову роботу “Нікнейм як засіб самопрезентації віртуальної особистості в інтернет-комунікації (на матеріалі онлайн-гри “Identity V”)”.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз змісту вибіркової навчальної дисципліни “Українські етимологічні студії” та досвід її викладання доводить актуальність цієї дисципліни та зацікавленість нею здобувачами освіти, а також доводить результативність її вивчення, засвідчену активними студіями онімного матеріалу студентами. Водночас поповнення українського онімікону новими номінаціями і, як наслідок, поява різноаспектних досліджень цього матеріалу та осучаснення технологій викладання і навчання зумовлюють потребу постійного перегляду й удосконалення змісту програми.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Штучний інтелект у дослідженні не застосовано.

ЛІТЕРАТУРА

- Баган М. П., & Гонський А. В. (2024). Мікротопонімія Білоцерківщини в етнолінгвістичному аспекті. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Філологія”*, 27(2), 9–22.
- Белей, Л. (2020). *Українські позивні – від Байди до Баті*. <https://uchoose.info/ukrayinski-pozyvni-vid-bajdy-do-bati/>

- Вербич, С. (2024а). Качубеїв – Качибеїв – Гаджибей ... Одеса: етнічна історія регіону, відображена у варіантних назвах міста. *Записки з ономастики*, 27, 5–20.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2024.27.315667>
- Вербич, С. (2024б). Власні назви в сучасному українськомовному просторі: функціонування, дослідження, кодифікація. *Українська мова*, 4(92), 48–65.
- Вербич, С. (2025). Антиофілас (Антифіла) – Сміл – Сініл – Ісмаїл – Ізмаїл: етнічна історія регіону, відображена у варіантних назвах міста. *Записки з ономастики*, 28, 22–35.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343047>
- Вінтонів, Т. (2018). Роль міфонімів та біблійних онімів у створенні семантичної аури антропоніма Мотря в історичній епопеї Богдана Лепкого “Мазепа”. *Studia Philologica*, 2, 85–92.
<https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/234>
- Габорак, М. 2019. *Прізвища Галицької Гуцульщини*. Етимологічний словник. Місто НВ.
- Гойсак, В. (2024). Особливості функціонування власних назв військової техніки та зброї в сучасній українській мові (на прикладі онімів „Джавелін”, „Байрактар”, „Хаймарс”). *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 12(2), 33–45.
<https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/0882db1c-b271-48e0-81d3-f351d4743bee/content>
- Горобець, А. (2018). *Навчальна програма з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напрямку “Основи топонімічної діяльності”*. Комунальний заклад “Мала академія наук” учнівської молоді Херсонської обласної ради.
<https://lnk.ua/XQ4k7pEgY>
- Єфименко, І. В. (2021). *Дослідження з антропонімії*. Терен.
- Зайцев, В., & Коденчук, К. (2021). Гуцулізми-міфоніми в романі “Непробі” Тараса Прохаська. *Український смисл*, 2, 59–65.
- Заскалета, В. П., Гмиря, Л. В. & Мінчак, Г. Б. (2022). Сувереноніми як нові засоби творення образу держави-агресора в українській інтернет-комунікації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія: зб. наук. праць*, 25(22), 32–42.
<https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2022.274925>
- Зелінська, О. (2017). Функції топонімів у художніх текстах української писемності XVII століття. *Філологічний часопис*, 1, 41–52.
<http://surl.li/ntigd>
- Іваненко, О. В. (2021). З ойконімії Чернігівської області. *Студії з ономастики та етимології. 2019–2020: Зб. наук. праць*, 94–107.
- Івахно, Н. О. (2020). Функції антропонімів у літературних творах шкільної програми: старші класи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 1(34), 62–66.
- Ільченко, І. І., & Ткаченко, Н. В. (2022). Топонімний простір романів “Залишенець. Чорний ворон” та “Маруся” як вияв мовної особистості В. Шкляра. *Закарпатські філологічні студії*, 26(1), 172–177.
- Калініченко, В. І. (2022). Мілітіпсевдоніми як особливий вид антропонімів у вітчизняних лінгвістичних студіях. *Лінгвістичні дослідження*, 56, 256–267.
<https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.19>
- Калюта, Валентина, & Бабій, Анастасія. (2022). Ономастичний простір роману Василя Шкляра “Характерник”. *Мовознавчі студії*, 178–182.
https://znayshov.com/FR/14116/pv_2022_1-2-178-182.pdf

- Карпенко, Олена, & Серебрякова, Валерія. (2017). Функції поетонімів у фентезійній прозі. *Наукові записки Тернопільського Національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер: Мовознавство*, 1(27), 147–153.
- Карпенко, О. П. (2021). Фрагменти з ойконімії Київщини. *Студії з ономастики та етимології. 2019–2020: Зб. наук. праць*, 108–123.
- Карпенко, Юрій. (2010). Дещо про вивчення власних назв. *Українська мова*, 1, 39–45. <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/806e314a-a0d0-47e3-b8b3-4c2b237b78e3/content>
- Ковтюх, С. (2021). Система чинників для визначення словозмінних парадигм міліті-псевдонімів у сучасній українській літературній мові. *Філологічний часопис*, 2, 37–46. <https://doi.org/10.31499/2415-8828.2.2021.246078>
- Козловська, Д. В. (2019). Стилєтворча роль топопоетонімів у текстах романів Лариси Денисенко. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”: серія “Філологія”*, 7(75), 56–59.
- Козловська, Дарія. (2021). До питання про декодувально-сміслову роль протоонімів власних назв поетичних текстів збірки В. Стуса “Час творчості”. *Лінгвістичні студії*, 41, 275–282. <https://jlingst.donnu.edu.ua/article/view/10167>
- Колесник, Н. (2025). До проблеми статусу імені по батькові в українській системі називання. *Записки з ономастики: збірник наукових праць*, 28, 36–56. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343048>
- Крупеньова, Т. (2023). Структурно-семантичні особливості прізвищ Одещини, мотивованих назвою професій. *Записки з ономастики*, 25, 48–64. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275376>
- Крупеньова, Т. (2025). Ономастикон роману “Нові темні віки” Макса Кідрука. *Записки з ономастики: збірник наукових праць*, 28, 57–67. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343049>
- Лісняк, Н. І. (2023). Мікротопонім як елемент національної безпеки. У *Міжнародна безпека у світлі сучасних глобальних викликів. Країни Балтії – Україна: єдність, підтримка, перемога* : зб. наук. пр. (с. 310–312). КНЕУ; MRU. <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d193daab-d828-434e-997c-7a70504f5def/content>
- Лукаш, Г. (2024). Онімна практика у парадигмі метамодернізму (монодрама-антиутопія “Recording” Олександра Ірванця). *Записки з ономастики: збірник наукових праць*, 27, 42–59. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2024.27.315669>
- Насакіна, С. В. (2018). Методи ономастичного дослідження. *Записки з ономастики*, 21, 176–184. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2018.21.155191>
- Немировська, О. Ф. (2022). Хрононіми як темпоральні лексичні маркери в жанрі історичної прози. *Мова*, 35, 168–173. <https://mova.onu.edu.ua/article/view/237863>
- Осташ, Любов. (2024). Відлуння війни в онімному просторі України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*, 2(52), 127–139.
- Прадід, Ю. (2023). Особливості творення прізвищ, похідних від прізвища Зоря, та їх територіальна поширеність. *Записки з ономастики*, 25, 87–117. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275380>

- Прадід, Ю. (2024). “Рибні” прізвища в українській мові: особливості творення, територіальна поширеність 1. Карась (карас). *Записки з ономастики*, 26, 98–124. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2023.26.295014>
- Процик, Ірина. (2014). Словник власних астрономічних назв української мови. *Українське небо. Студії над історією астрономії в Україні: збірник наукових праць*, 318–335. http://www.iapmm.lviv.ua/12/ukr_sky/ukr_sky-1/data/318-335.pdf
- Редько, Ю. К. (2023). *Сучасні українські прізвища (походження, словотвір, поширення)*. ЛНУ ім. Івана Франка.
- Сокіл-Клепар, Наталія. (2023). Топонімна лексика як засіб формування емоційного інтелекту учнів. У *Методи компетентнісного навчання української мови...*: збірник матеріалів круглого столу (с. 53–56).
- Торчинський, М. М. (2008). *Структура онімного простору української мови*: монографія. Хмельницький: Авіст. <http://surl.li/mpvre>
- Чучка, П. П. (2008). *Антропонімія Закарпаття*: монографія. ТОВ “Папірус”.
- Шоля, І. (2023). Динаміка широковживаних жіночих імен Ужгорода впродовж ХХ століття. *Записки з ономастики*, 25, 118–132. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275381>
- Шотова-Ніколенко, Ганна. (2017). Топоніми як засіб створення і зміни часопростору в художньому творі. *Наукові записки Тернопільського Національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер: Мовознавство*, 1(27), 331–334. <http://surl.li/ocjmh>
- Шульгач, В. П. (2021). З історичної ойконімії Ровенщини. *Студії з ономастики та етимології. 2019–2020*: зб. наук. праць, 28–30.
- Янчура, Домініка (2018). Функційне навантаження онімів та проблема становлення метамови літературної ономастики. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 47, 108–112. <https://oaji.net/articles/2017/918-1524223445.pdf>

REFERENCES

- Bahan M. P., & Honskyi A. V. (2024). Mikrotoponimiia Bilotserkivshchyny v etnolinhvistychnomu aspekti. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriiia “Filolohiia”*, 27(2), 9–22.
- Belei, L. (2020). *Ukrainski pozyvni – vid Baidy do Bati*. <https://uchoose.info/ukrayinski-pozyvni-vid-bajdy-do-bati/>
- Verbych, S. (2024a). Kachubeiv – Kachybeiv – Hadzhybei ... Odesa: etnichna istoriia rehionu, vidobrazhena u variantnykh nazvakh mista. *Zapysky z onomastyky*, 27, 5–20. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2024.27.315667>
- Verbych, S. (2024b). Vlasni nazvy v suchasnomu ukrainskomovnomu prostori: funktsionuvannia, doslidzhennia, kodyfikatsiia. *Ukrainska mova*, 4(92), 48–65.
- Verbych, S. (2025). Antyofilas (Antyfila) – Smil – Sinil – Ismail – Izmail: etnichna istoriia rehionu, vidobrazhena u variantnykh nazvakh mista. *Zapysky z onomastyky*, 28, 22–35. <https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343047>
- Vintoniv, T. (2018). Rol mifonimiv ta bibliinykh onimiv u stvorenni semantychnoi aury antropeotonima Motria v istorychnii epepei Bohdana Lepkoho “Mazepa”. *Studia Philologica*, 2, 85–92. <https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/234>

- Haborak, M. 2019. *Prizvyshcha Halyskoi Hutsulshchyny*. Etymolohichniy slovnyk. Misto NV.
- Hoisak, V. (2024). Osoblyvosti funktsiiuvannia vlasnykh nazv viiskovoi tekhniki ta zbroi v suchasni ukrainskii movi (na prykladi onimiv „Dzhavelin”, „Bairaktar”, „Khaimars”). *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 12(2), 33–45.
<https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/0882db1c-b271-48e0-81d3-f351d4743bee/content>
- Horobets, A. (2018). *Navchalna prohrama z pozashkilnoi osvity doslidnytsko-eksperymentalnoho napriamu “Osnovy toponimichnoi diialnosti”*. Komunalnyi zaklad “Mala akademiia nauk” uchnivskoi molodi Khersonskoi oblasnoi rady.
<https://lnk.ua/XQ4k7pEgY>
- Yefymenko, I. V. (2021). *Doslidzhennia z antroponimii*. Teren.
- Zaitsev, V., & Kodenchuk, K. (2021). Hutsulizmy-mifonimy v romani “Neprósti” Tarasa Prokhaska. *Ukrainskyi smysl*, 2, 59–65.
- Zaskaleta, V. P., Hmyria, L. V. & Minchak, H. B. (2022). Suverenonimy yak novi zasoby tvorennia obrazu derzhavy-ahresora v ukrainskii internet-komunikatsii. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu*. Serii Filolohiia: zb. nauk. prats, 25(22), 32–42.
<https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2022.274925>
- Zelinska, O. (2017). Funktsii toponimiv u khudozhnikh tekstakh ukrainskoi pysemnosti KhVII stolittia. *Filolohichniy chasopys*, 1, 41–52.
<http://surl.li/ntigd>
- Ivanenko, O. V. (2021). Z oikonimii Chernihivskoi oblasti. *Studii z onomastyky ta etymolohii*. 2019–2020: Zb. nauk. prats, 94–107.
- Ivakhno, N. O. (2020). Funktsii antroponimiv u literaturnykh tvorakh shkilnoi prohramy: starshi klasy. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 1(34), 62–66.
- Ilchenko, I. I., & Tkachenko, N. V. (2022). Toponimnyi prostir romaniv “Zalyshenets. Chorni voron” ta “Marusia” yak vyjav movnoi osobystosti V. Shkliara. *Zakarpatski filolohichni studii*, 26(1), 172–177.
- Kalinichenko, V. I. (2022). Militipsevdonimy yak osoblyvyi vyd antroponimiv u vitchyznianskykh linhvistychnykh studiiakh. *Linhvistychni doslidzhennia*, 56, 256–267.
<https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.19>
- Kaliuta, Valentyna, & Babii, Anastasiia. (2022). Onomastychnyi prostir romanu Vasyliia Shkliara “Kharakternyk”. *Movoznavchi studii*, 178–182.
https://znayshov.com/FR/14116/pv_2022_1-2-178-182.pdf
- Karpenko, Olena, & Serebriakova, Valeriia. (2017). Funktsii poetonimiv u fenteziinii prozi. *Naukovi zapysky Ternopilskoho Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Ser: Movoznavstvo, 1(27), 147–153.
- Karpenko, O. P. (2021). Frahmenty z oikonimii Kyivshchyny. *Studii z onomastyky ta etymolohii*. 2019–2020: Zb. nauk. prats, 108–123.
- Karpenko, Yurii. (2010). Deshcho pro vyvchennia vlasnykh nazv. *Ukrainska mova*, 1, 39–45.
<https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/806e314a-a0d0-47e3-b8b3-4c2b237b78e3/content>
- Kovtiukh, S. (2021). Systema chynnykiv dlia vyznachennia slovozmynnykh paradyhm militi-psevdonimiv u suchasni ukrainskii literaturnii movi. *Filolohichniy chasopys*, 2, 37–46.
<https://doi.org/10.31499/2415-8828.2.2021.246078>

- Kozlovska, D. V. (2019). Styletvorcha rol topopoetonimiv u tekstakh romaniv Larysy Denysenko. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”*: seriia “Filolohiia”, 7(75), 56–59.
- Kozlovska, Dariia. (2021). Do pytannia pro dekodualno-smyslovu rol protoonimiv vlasnykh nazv poetychnykh tekstiv zbirky V. Stusa “Chas tvorchosti”. *Linhvistychni studii*, 41, 275–282.
<https://jlingst.donnu.edu.ua/article/view/10167>
- Kolesnyk, N. (2025). Do problemy statusu imeni po batkovi v ukrainskii systemi nazyvannia. *Zapysky z onomastyky: zbirnyk naukovykh prats*, 28, 36–56.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343048>
- Krupenova, T. (2023). Strukturno-semantychni osoblyvosti prizvyshch Odeshchyny, motyvovanykh nazvoiu profesii. *Zapysky z onomastyky*, 25, 48–64.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275376>
- Krupenova, T. (2025). Onomastykon romanu “Novi temni viky” Maksa Kidruka. *Zapysky z onomastyky: zbirnyk naukovykh prats*, 28, 57–67.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2025.28.343049>
- Lisniak, N. I. (2023). Mikrotoponim yak element natsionalnoi bezpeky. U *Mizhnarodna bezpeka u svitli suchasnykh hlobalnykh vyklykiv. Krainy Baltii – Ukraina: yednist, pidtrymka, peremoha* : zb. nauk. pr. (s. 310–312). KNEU; MRU.
<https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d193daab-d828-434e-997c-7a70504f5def/content>
- Lukash, H. (2024). Onimna praktyka u paradyhmi metamodernizmu (monodrama-antyutopiia “Recording” Oleksandra Irvantsia). *Zapysky z onomastyky: zbirnyk naukovykh prats*, 27, 42–59.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2024.27.315669>
- Nasakina, S. V. (2018). Metody onomastychnoho doslidzhennia. *Zapysky z onomastyky*, 21, 176–184.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2018.21.155191>
- Nemyrovska, O. F. (2022). Khronimy yak temporalni leksychni markery v zhanri istorychnoi prozy. *Mova*, 35, 168–173.
<http://mova.onu.edu.ua/article/view/237863>
- Ostash, Liubov. (2024). Vidlunnia viiny v onimnomu prostori Ukrainy. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriia: Filolohiia, 2(52), 127–139.
- Pradid, Yu. (2023). Osoblyvosti tvorennia prizvyshch, pokhidnykh vid prizvyshcha Zoria, ta yikh terytorialna poshyrenist. *Zapysky z onomastyky*, 25, 87–117.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275380>
- Pradid, Yu. (2024). “Rybni” prizvyshcha v ukrainskii movi: osoblyvosti tvorennia, terytorialna poshyrenist I. Karas (karas). *Zapysky z onomastyky*, 26, 98–124.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2023.26.295014>
- Protsyk, Iryna. (2014). Slovnyk vlasnykh astronomichnykh nazv ukrainskoi movy. *Ukrainske nebo. Studii nad istoriieiu astronomii v Ukraini: zbirnyk naukovykh prats*, 318–335.
http://www.iapmm.lviv.ua/12/ukr_sky/ukr_sky-1/data/318-335.pdf
- Redko, Yu. K. (2023). *Suchasni ukrainski prizvyshcha (pokhodzhennia, slovotvir, poshyrennia)*. LNU im. Ivana Franka.
- Sokil-Klepar, Nataliia. (2023). Toponimna leksyka yak zasib formuvannia emotsiinoho intelektu uchniv. U *Metody kompetentnisnogo navchannia ukrainskoi movy...*: zbirnyk materialiv kruhloho stolu (s. 53–56).

- Torchynskiy, M. M. (2008). *Struktura onimnoho prostoru ukrainskoi movy* : monohrafiia. Khmelnytskyi: Avist.
<http://surl.li/mpvre>
- Chuchka, P. P. (2008). *Antroponimiia Zakarpattia*: monohrafiia. TOV “Papirus”.
- Sholia, I. (2023). Dynamika shyrokovzhyvanykh zhinochykh imen Uzhhoroda vprodovzh KhKh stolittia. *Zapysky z onomastyky*, 25, 118–132.
<https://doi.org/10.18524/2410-3373.2022.25.275381>
- Shotova-Nikolenko, Hanna. (2017). Toponimy yak zasib stvorennia i zminy chasoprostoru v khudozhnomu tvori. *Naukovi zapysky Ternopilskoho Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Ser: Movoznavstvo, 1(27), 331–334.
<http://surl.li/ocjmh>
- Shulhach, V. P. (2021). Z istorychnoi oikonimii Rovenshchyny. *Studii z onomastyky ta etymolohii*. 2019–2020: zb. nauk. prats, 28–30.
- Yanchura, Dominika (2018). Funktsiine navantazhennia onimiv ta problema stanovlennia metamovy literaturnoi onomastyky. *Linhvistychni doslidzhennia*: zb. nauk. prats KhNPU im. H. S. Skovorody, 47, 108–112.
<https://oaji.net/articles/2017/918-1524223445.pdf>



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія *Педагогіка та психологія*

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Фахова реєстрація у ВАК України:

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 р. №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

Перереєстрація – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328; додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358)..

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляють автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет. У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

Загальна характеристика наукової статті

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукову статтю подають до друку в завершеному вигляді відповідно до чинних вимог МОН України.

Перелік обов’язкових елементів статті:

❖ Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

❖ Виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).

❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій:**

❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);

❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;

❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;

❖ цитати в статті використовують дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;

❖ покликання на інших науковців подають на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;

❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;

❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;

❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

Мови публікації – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)

Обсяг статті – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

Обсяг рецензії – 3–6 сторінок.

Обсяг хроніки – 3–4 сторінки.

Структура статті

УДК (універсальна десяткова класифікація).

Назва статті.

Прізвище та ініціали автора /співавторів.

Електронна адреса

<https://orcid.org/.....>

Місця роботи і/чи навчання.

Дата надходження. Дата прийняття до друку.

Анотації та ключові слова українською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після анотації) та англійською мовами. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українськомовну анотацію (1500–1700 знаків). Крім того, вона має містити такі структурні елементи: ***Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion.***

Зразок оформлення початку статті

УДК

**СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕРЕКЛАДАЧА В ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Максименко Л. О.

.....@.....

<https://orcid.org/.....>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження Рекомендовано до друку

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано відомі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатами проведеного аналізу, визначено специфіку функціонування психологічних механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошено на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності в процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджувального синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

Ключові слова: письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University

Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation

Abstract. Introduction. Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods. **Keywords:** bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);

в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);

ґ) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

Покликання на використану літературу та джерела в тексті оформлюють відповідно до APA стилю (American Psychological Association Style).

Література.

Список літератури має складатися із таких блоків:

ЛІТЕРАТУРА (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю АРА можна на сайті онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

REFERENCES (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійськомовних, то текст покликання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідною програмою з таким режимом доступу: <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- статтю подають у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентровану назву публікації друкують великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подають шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервала без відступу;
- основний текст рукопису друкують через 1,5 інтервала без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюють тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа (') іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додають окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подають курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюють; значення слів тощо беруть у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовують лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРУ** друкують жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подають без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) за алфавітом в ручному режимі. За потреби надають список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передують назва “Джерела ілюстративного матеріалу”;
- підрядкові виноска не допускаються.

У редакцію необхідно подати:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

- відскановані рецензію або витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку (крім авторів, яким присуджено науковий ступінь кандидата чи доктора наук).

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертають.

Пакет документів надсилають на адресу:

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кімн. 305. м. Київ, 03150, Україна

Електронну версію статті та довідку про автора надсилають на адресу

knlupedvisnyk@ukr.net

Головний редактор

Тронь Тетяна Володимирівна, тел. моб.: +380 (067) 449-29-18.

Технічний редактор:

Григоренко Олена Григорівна, тел. моб.: +38 (067) 419-33-36.

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Григоренко О. Г.*

Підписано до друку 02.12.2025 р. Формат 70x108 1/16
Спосіб друку цифровий. Обл.-вид. арк. 16,17. Умовн. друк. арк. 16,28.
Наклад 100. Зам. № 25-038

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано “Видавництво Ліра-К”
Київ, вул. Степана Чобану, 24
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
Серія ДК № 3981.