

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Реєстрація суб'єкта
у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради
України з питань телебачен-
ня і радіомовлення № 2694
від 05.09.2024 року
(Ідентифікатор медіа
R30-04515)

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
1 (96)' 2025**

DOI: 10.32782/UDU-VOU.2025.1(96)

Засновники

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Заступник головного редактора

Катерина ГОНЧАРЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Навчально-наукового інституту філософії та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Редакційна колегія

Валентина БОБРИЦЬКА, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Любов ДРОТЯНКО, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету

Наталія КОЧУБЕЙ, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Владислава ЛЮБАРЕЦЬ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Олена МАТВІЄНКО, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Мар'я НЕСТЕРОВА, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, академічний куратор кафедри Жана Моне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій», директор Європейського центру досконалості «Європейські студії соціальних інновацій в освіті»

Володимир СЕРГІЄНКО, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Віолета СКИРТАЧ, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету

Діана СПУЛБЕР, доктор філософії, професор Університету Генуї (Італія)

Світлана СТОРОЖУК, доктор філософських наук, професор кафедри української філософії та культури філософського факультету Національного університету імені Тараса Шевченка

Наталія ТИТОВА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Олена ЯЦЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, запрошений дослідник Інституту інженерії, орієнтованої на людину, Школа інжинірингу та інформатики Бернського університету (Швейцарія)

Редакційна рада

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Галина БЕРЕГОВА, доктор філософських наук, професор, професор кафедри журналістики та філології Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Володимир ЄВТУХ, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, декан факультету соціально-економічних наук Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Ірина ЄРШОВА-БАБЕНКО, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Наталія РІДЕЙ, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Григорій ТОРБІН, доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, gestog@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): відповідно до Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).
Спеціальності: «В10 Філософія», «А1 Освітні науки».

Періодичність виходу: 4 рази на рік.

Мови видання: українська, англійська.

Адреса редакції:

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

тел.: +38 (096) 398 20 03

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: vou@udu.kyiv.ua

Сайт журналу: journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou

Схвалено рішенням вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол 10 від 23 квітня 2025 р.)

ЗМІСТ

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО

Освіта «темних часів» російсько-царської та більшовицько-путінської імперії:
подолання як вихід із кризи 5

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Анатолій БАЛИК

Трансформація освіти України: роль ІІІ в цифрову епоху 12

Олег КАРЛОВ

Філософія історії: особливості предметної сфери 19

Олександр КОВАЛЕНКО, Лариса ЄСПИК

Особливості інтеграції краєзнавства в систему туристичної освіти 28

Анна НОВІКОВА

Особливості використання ІІС-технологій у процесі навчання
фахівців туристичної галузі..... 34

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЕКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Володимир МАЛЬЧЕНКО

До питання про віртуальну реальність: онтологізація в контексті
соціальної складності 40

Тетяна ХРАБАН

Подолання мовних бар'єрів у комунікації в ракурсі
міжнародного співробітництва 49

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ганна БОЙКО, Людмила ЮРЧУК

Жанрово-стилістичні особливості технічних текстів для формування
професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів..... 57

Дань ЧЖАН

Гра як інструмент посилення соціальних та комунікативних навичок 66

Olena ZHYHADLO, Kamila SZCZEPANOWSKA

Collaborative online international learning in legal education:
a Polish-Ukrainian case study 74

Людмила ЮРЧУК, Лариса ЯНЕНКО

Сучасні методи формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції в майбутніх інженерів..... 82

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Людмила ЗЕЛЕНЬКА, Олександр ОЛІЙНИК, Олена СОЛОШЕНКО

Змістовий контент організації правового виховання здобувачів вищої педагогічної освіти спеціальності «Історія та громадянська освіта»..... 89

Оксана КОГУТ

Символічна сфера як онтологічний ресурс мистецтва 100

Володимир ПЕТРЕНКО

Картина світу як продукт інформаційно-комунікативної взаємодії: ідеї, смисли, значення 107

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Зореслав САМЧУК

Голгофи розуму Віктора Андрущенка. Рецензія на книгу «Просвітницька одісея розуму» 114

СТОРІНКА МОЛОДОГО ВЧЕНОГО

Ган ЧЖАО

Мовна освіта постмодерну як аксіологічний простір міжкультурного діалогу в Європі 118

Contents..... 127

До уваги авторів 129





УДК 37.014(470+571)«1721/2025»
DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).01](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).01)

Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор,
член-кор. НАН та академік НАПН України,
ректор

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-7997-5913>

ОСВІТА «ТЕМНИХ ЧАСІВ» РОСІЙСЬКО- ЦАРСЬКОЇ ТА БІЛЬШОВИЦЬКО- ПУТІНСЬКОЇ ІМПЕРІЇ: ПОДОЛАННЯ ЯК ВИХІД ІЗ КРИЗИ

У повсякденному сприйнятті освіту часто уявляють як ліхтар, що освітлює людині дорогу до істини, розганяє темряву та розсіює морок. Незважаючи на певний романтизм, подібне визначення у сутнісному розумінні є загалом правильним. Освіта – це світло, зірковий небесний шлях, який освітлює дорогу до успіху. Саме освіта, спираючись на науку, соціально-практичний досвід і культуру, дарує людині прозоріння, яке зрощує свідомість, забезпечує пізнання, на основі якого людина зростає, мужніє, формує свої людські якості, входить у самостійний і повноцінний життєвий процес.

Щоправда, інколи її затьмарюють «темні часи». Гальмуючи просвітництво, вони нерідко спрямовують розвиток у далекі від цивілізації дрімучі сутінки. «Темні часи» – це часи застою, розбою і безчинства, невігластва та жорстокості. І хоча освіта ніколи не зникала з поля актуальних потреб життєдіяльності людства, у «темні часи» вона ледь жевріла. Доступ до неї отримували здебільшого панівні верстви населення. «Темні часи» принижували освіту, заганяли її в тісні рамки ідеології можновладців. Загальна маса населення, особливо обездоленого

люду, доступу до неї практично не мала.

«Темні часи» домінували в період рабства, частково в часи Середньовіччя та релігійного мракобісся, у часи братовбивчих завойовницьких війн, в епоху зародження та розквіту імперських амбіцій тих чи інших держав, а також у період утвердження такого потворного політичного режиму, як тоталітаризм. «Темні часи» переживали різні народи й культури. На жаль, уникнути їх згубно-тлінного впливу не судилося також і українцям. Різноманітні завойовники, що впродовж історії намагалися підкорити українську людину і культуру, розвиткові освіти не сприяли.

Найбільш помітний негативний вплив «темних часів» на Україну, її освіту та культуру виявила російсько-царська та більшовицька імперії. Її цинічно-злочинну практику продовжує нинішня путінська Росія. Розвіяти пітьму, звільнити освіту від негативних нашарувань «темних часів», забезпечити їй системний розвиток є одним із головних завдань цивілізаційного розвою людства.

Ключові слова: людина, освіта, наука, культура, практика, «темні часи», просвітництво, цивілізаційний розвиток людства.

Розробленість проблеми. Освіта «темних часів», зокрема періоду існування колишнього СРСР, досить широко і критично висвітлюється в публікаціях таких зарубіжних і вітчизняних дослідників, як Теодор Адорно, Ханна Арендт, Тоні Джадт, Василь Кремень, Марія Култаєва, Маргарет Лена, Стів Пінкер, Мирослав Попович, Петро Саух, Тімоті Снайдер, Володимир Співаковський, Макс Хоркхаймер, Ніл Фергюсон та інших відомих і шанованих дослідників. Враховуючи актуальність означеної проблеми, необхідності її поглиблення, зокрема у світлі уроків нашого драматичного часу, особливо уроків війни Російської Федерації проти незалежної України, автор вибрав її як предмет самостійного теоретичного осмислення.

Виклад основного матеріалу. Як соціальний феномен основний механізм соціалізації особистості – освіта – існує з часів становлення людини як *Homo sapiens*. Власне, вона ж, плекаючи розум і втілюючись у практику, забезпечує виокремлення людини з природної цілісності, утвердження її у людському статусі. Звідси пошана, з якою люди впродовж історії ставилися до освіти та її провідників, повсякчас намагались забезпечити її підтримку та розвиток, долучити до неї підрастаючі покоління. Знання – це сила, а їх основні чинники – освіта, наука, культура й соціальна практика – у всі часи розцінювались як могутні джерела розвитку, прогресу, процвітання.

Щоправда, були й інші часи, підходи, практики. Нерідко освіту сприймали як своєрідну забаву, відводили для неї роль у навчанні читати, писати та рахувати – і не більше. Але зневага, яку інколи в силу різних причин ті чи інші народи виявляють до освіти, призводить до кризи, яка боляче вдарає по всьому соціальному організму, позначається на природі, виробництві, загальній культурі. Життєвий простір таких суспільств охоплював морок. У ньому господарювали безчинства, процвітали злочини, зневага до людини й загальнолюдських цінностей, практично безроздільно домінував принцип: *homo homini lupus est* – людина людині вовк.

Уперше означений вислів у сенсі виву крайнього егоїзму людини ввів у літературу давньоримський письменник Плавт (250–184 рр. до н. е.). У більш розгорнутій інтерпретації та навантаженні його використав англійський філософ **Томас Гоббс**. Відтоді часи, які зневажали освіту (а отже, людину і культуру), нехтували просвітництвом, називали «темними». Життя в них було блідим, безрадіним, а може, й диким. Животворне тепло освіти було доступним тільки обраним – окремим верствам (чи групам) людей, здебільшого можновладцям. «Обрані» користувалися благами просвітництва і культури, які в принципі мали б належати всьому суспільству.

Історично першою формою таких часів був період рабства – найбрутальніша форма експлуатації людини людиною, за якої раб разом зі знаряддям виробництва вважався власністю господаря-рабовласника. Освіта, як і наука, у ті часи ледь жеврїла. Як уже зазначалося, вона була доступна лише представникам влади та можним верствам населення. Схожі риси спостерігаються і в період Середньовіччя, коли релігія стала домінуючою формою духовного та практичного освоєння світу. Перший промінь освіти прорізав пітьму невігластва в часи Ренесансу та Просвітництва. Саме тоді, як писав І. Кант, освіта наповнилася цілком реальним змістом, вирвалася з лабет теології та навчила людину керуватися власним розумом.

Здавалося б, животворні ліхтарі просвітництва назавжди розвіяли морок. На жаль, упродовж наступних часів і навіть в наші дні існують держави, народи й культури, які інспірують тьму, поглиблюють безпросвітництво, зрощують безнадію. Ідеться про таке соціальне явище, як тоталітаризм – політичний режим, спрямований на досягнення цілковитого (тотального) контролю держави над усіма сферами суспільного та приватного життя людини й суспільства. Його прояви в різні часи спостерігалися в різних країнах. У найбільш брутальній формі цей потворний спосіб життя утвердився у фашистській Німеччи-

ні, більшовицькій (радянській) Росії та ще в низці країн сучасного світового простору.

Тоталітарні держави інспірують насильство, сіють зло, розпочинають і ведуть війни, нищать на своєму шляху все, що не відповідає їх ганебним замислам. Цілком зрозуміло, що вістря атаки темних часів спрямовується насамперед на освіту. Нацисти та сталіністи, залишки яких усе ще заявляють про себе в деяких країнах світового простору, вводять людей у морок, окутують облудливими обіцянками, поширюють злостив, переважно шовіністичні наративи, підштовхують до зіткнення народів і культур. Нині наративи «темних часів» насаджує російському суспільству режим диктатора Путіна.

Історія засвідчує: одним із найбільш огидних режимів «темних часів», який плюндрував людину, спотворював освіту, науку і культуру, матеріальне та духовне життя загалом, був радянський. Він утвердився внаслідок злочинного більшовицького перевороту 1917 року, розв'язаної ним кривавої громадянської війни та жорстоких репресій проти власного народу, протистояння світові, який більшовики-ленінці планували підпорядкувати своїй злочинній волі. Здавалося б, вони долучили народи колишньої росії до джерел науки, освіти та просвітництва. Насправді ж це велике перебільшення. Вони навчили безграмотних лише читати, писати й рахувати. Однак і в цьому корениться негативна історія просвітництва більшовизму – одурманили свідомість громадян комуністичною облудою, посяли зерна безпідставних мрій про «світле майбутнє», яке нібито наступить завдяки пролетарській революції, ліквідації експлуатації людини людиною, класів і держави. Як виявилось, крім кровопролитних воєн, перманентних збурень обездоленого люду, громадянського протистояння народів, ворожості до світу, прагнення до його підкорення тощо, подібна ідеологія та практика практично нічого позитивного світові не подарували. Деякі успіхи, здобуті в радянський період життєдіяльності народу, меркнуть, тьмяніють, знецінюються порівняно з мільйонними

жертвами, покладеними комуністичними «вождями» на вівтар історії.

Таких режимів в історії було декілька. Усі вони характеризуються не інакше, як збочення, відступ від розуму, науки і просвітництва, від цивілізованих шляхів розвитку людства. Деякі з них існують ще й сьогодні. Вони загалом засуджуються історією, але все ж таки деінде ще жевріють, засмічують культуру, залякують людей своєю невизначеністю та безвідповідальністю. На тлі цих процесів радянський тоталітарний режим, який знайшов своє продовження в путінській Росії, є збоченням найбільш темним і огидним. Він потребує скрупульозного вивчення, оцінки та висновків, які мають слугувати уроком для остаточної ліквідації, недопущення повторення в майбутньому.

Якими ж засобами радянський тоталітарний режим «темних часів» загаяв суспільство в глухий кут історії? Їх багато. Вони суперечливі. Дослідники різних часів і народів інтерпретують їх далеко неоднозначно. Очевидно, узгоджена оцінка їх тотального впливу на освіту є справою майбутнього. Наразі маю висловити деякі попередні судження, підготовлені моїми дослідженнями минулого десятиліття, зокрема монографічними виданнями «Світанок Європи» (2013 р.) «Організоване суспільство» (2018 р.), «У пошуках свободи» (2023 р.). Загальновизнаним є те, що першим і головним чинником (засобом) цього стала тотальна ідеологізація матеріального та духовного життя суспільства колишнього СРСР, окупованих радянськими військами країн Європи, що об'єдналися у міфологемне «товариство країн соціалістичної співдружності».

В основі цього досить суперечливого й неприродного об'єднання лежить вчення Маркса – Енгельса – Леніна, сконструйоване на протигагу традиціям цінностям цивілізації, вчення вкрай суб'єктивне, помилкове, облудливе. Обумовлене пошуком кращої долі для обездоленого люду, воно загнало людей в таке ж глибоке болото, з якого людство намагалося вибратись. Як кажуть, добрими намірами вимощена

дорога до пекла. Поширившись світом, найміцніше марксизм укоренився та прижився в Росії, де заповнив (і замінив) собою віками сформовані дух, розум, надію і волю, загнав людей у жорсткі рамки хибно інтерпретованої «історичної необхідності», підпорядкував фальшовано піднесеному на постамент вождеві. Суцільно ангажована корисними інтересами представників більшовицької політичної кліки, яка захопила владу, марксистська ідеологія заповнила весь життєвий простір тодішнього радянського суспільства спосіб життя, виробництво, духовний процес, науку, культуру, мистецтво і навіть релігію. Найбільше від нього потерпала освіта. Марксизм-ленінізм став основним предметом шкільної та університетської освіти, різноманітних форм підвищення кваліфікації та самоосвіти. Він визначав природничо-наукову картину світу, світогляд, методологію, пріоритетні цінності та виховні принципи в закладах освіти, науки і культури. У період всевладдя Сталіна його основу становив «Короткий курс історії ВКП(б)». Виданий мільйонними тиражами, цей курс визначав тлумачення основних питань історії країни, більшовицької партії та марксизму-ленінізму, завдань суспільного розвитку, питань внутрішньої та зовнішньої політики. Він не припускав ніякої самостійності, а тим паче – свавільної інтерпретації питань комуністичного будівництва. Упровадженню «Короткого курсу» сприяла безпрецедентна, великомасштабна кампанія з пропаганди ідей цього видання у свідомість населення. Відхилення від нього жорстко переслідувалось, каралось.

Другою ознакою спалюваної освіти «темних часів» періоду СРСР стало її тотальне підпорядкування військово-промислому комплексу. З погляду марксистської ідеологічної доктрини таке підпорядкування здавалося цілком логічним і обґрунтованим. Ще б пак! Марксизм-ленінізм планував руйнацію усталеного світу, побудову на його руїнах нового комуністичного порядку, встановлення над ним власного всевладдя. Звісно, останнє могло бути здійсненим тільки насильниць-

ким шляхом, яке потребувало військової сили, спроможної армії, ефективної зброї та належного військового вишколу населення, особливо молоді. У колишньому СРСР цій меті підпорядковувалось усе – виробництво і побут, засоби масової пропаганди і культура, наука і освіта. Кожен урок, кожна навчальна дисципліна, кожен вчитель чи викладач неодмінно підкреслювали велич марксистського заміслу для перспективного розвитку людства, протидії ворожому оточенню, яке нібито всіма силами й засобами намагалося протистояти йому. Школа і вчитель, університет і викладач неодмінно підкреслювали необхідність захисту завоювань соціалізму, надання так званої допомоги народам, які свідомо чи інтуїтивно, за власною волею чи під тиском колишньої радянської імперії, демонстрували свій соціалістичний вибір і комуністичну орієнтацію.

Означений вибір потребував неабиякої фінансової, а тим паче – військової підтримки. Така ж сила потрібна була й для утримування збуджених людських мас усередині країни. Значна частина радянських людей у комунізм не вірила, впровадження тоталітарних методів управління не приймала, фальшовану ідеологію відторгала, а в разі посилення агресивних заходів з боку влади – протестувала, мітингувала, повставала. Упокорити народ могла тільки сила, яку всіма засобами зрощувала антинародна влада.

Характерним є те, що найбільш інтенсивно й цілеспрямовано військово-агресивну сутність характеру мас, особливо молоді, зрощували саме радянські освіта і культура. Наскрізь пронизані тотальною компартійною ідеологією і пропагандою вони апелювали до низинних почуттів, підпорядковували свідомість і волю людини військово визначеним цілям. Їх своєрідним центром було виправдання й оспівування світової величі імперії, її спрямованості на підкорення та підпорядкування інших народів, як нібито найбільш прогресивному та перспективному способу життя й культури. Мало хто здогадувався, що їх спосіб життя й культура були наскрізь фальшиви-

ми, ба більше агресивними й злочинними. Вивільнення освіти з лабет військово-промислового комплексу є одним із найдієвіших засобів її деідеологізації, виходу з-під влади темряви, мороку й несправедливості. На жаль, подібна практика (можливо, ще більш інтенсивно) нині реалізується в путінській Росії, особливо на окупованих нею українських територіях.

Освіта «темних часів» радянської епохи продукувала зневагу до людини як індивідуальності й особистості. Її пронизувало сталінське гасло «незамінних людей немає». Відповідно до цього наративу освіта в буквальному розумінні «штампувала людей» універсальних здібностей, у міру освічених, вихованих, слухняних, але бездумних виконавців волі партії – будівників комунізму, які в народному обігу отримали принизливу назву *homo soveticus*. Зашорені матеріалізмом та комунізмом і водночас душею і тілом віддані країні та народу, такі люди масово ставали на захист вітчизни, жертвували своїм здоров'ям і навіть життям для виконання завдань партії, яка ідентифікувалась не інакше, як «розум, честь і совість епохи». І хоча ні розуму, ні совісті, а тим паче честі комуністична партія не мала від початку і до кінця свого існування, її пропагандистський актив засмічував суспільну духовність наративами «величної партійності», нещадно експлуатував почуття й сумління, у буквальному розумінні вижимав із людей все, що сприяло зміцненню свавільно-цинічної компартійної влади.

Щоправда, навіть у «темні часи» дехто за страх, інший за совість жив, працював, народжував і виховував дітей, намагався дати їм гідну освіту, підтримати в самостійному пошуку й осмисленні життєвих пріоритетів. У цьому людському загалі були люди різних характерів, волі та долі: були й ті, хто створював шедеври науки, культури та мистецтва, прославляв власний народ здобутками світового рівня; інші категорично не приймали ідеологічно комуністично-ангажований спосіб життя, активно протидіяли йому, боролися не тільки інтелектуально, але й зі зброєю в руках; були й відверті пристосуванці, які

мовчали та ховались, занурювались у небуття, аби вижити, не потрапити під підозру, а тим паче – під так званий караючий меч революції. Перших у ті часи прославляли, засипали преміями та нагородами; інших (незговірливих) – переслідували, засуджували, виселяли за межі держави, піддавали репресіям. Пристосуванців просто не помічали. Не наше завдання виставляти всім цим категоріям людей оцінки, а тим паче висловлювати звинувачення. Бог їм суддя. Ми маємо лише осмислювати, намагаючись зрозуміти час і обставини, протиріччя і складності, які обумовлювали той чи інший поворот історії, а отже, і вибір особистості. У цьому ж контексті ми маємо винести уроки правди, вибудувати освіту – нинішню і післявоєнну, – промені якої розірвуть «темні часи» і яка сформує масу людей, здатних жити людським, ціннісно-гуманістичним, демократичним чином у царині свободи і справедливості. Освіта незалежної України разом і в контексті загального способу життя рухається означеними шляхами вкрай суперечливо, але загалом успішно й безповоротно.

Головною перепоною реалізації означеного вибору стала безпрецедентна агресія Російської Федерації проти України, яка в буквальному розумінні розірвала більш-менш усталений і відносно комфортний український, європейський і світовий простір, що сформувався внаслідок політики розрядки Рейгана – Горбачова. Російська агресія повернула «темні часи», часи мракобісся, цинізму, кривди, окозамилювання, відвертої брехні. У їх епіцентрі знову ж таки опинилися наука, освіта і культура. У духовний простір Росії і в окуповані українські території повернулися радянсько-рашистські наративи відродження СРСР, а разом із ними – фейкові пріоритети радянського способу життя: недовіра та ворожість людини до людини, пошук образу ворога, цинізм і жорстокість, які вже давно посоромили себе перед світом.

Наскрізь брехливі наративи, що впроваджуються рашистами в освіту та культуру як на окупованих, так і на підпорядкованих Україні територіях, роз'їдають

людські душі, нівелюють віками зрощувані моральні цінності, підривають віру в добро і справедливість. У душах людей знову поселився страх, невпевненість у завтрашньому дні, невіра в майбутнє. Як зазначається в дослідженнях Центру стратегічних комунікацій та інформаційної безпеки, імперсько-рашиська «пропаганда стала інтегральною частиною російського політичного життя і продукується абсолютно на всіх його рівнях: від дитячого садочка до заяв з трибуни Радбезу ООН. Актором пропагандистського спектаклю виступає і сам Путін: він дає брехливі обіцянки, перекручує факти, маніпулює, залякує». Періодичні програмні звернення російського диктатора при цьому неодмінно анонсуються «як епохальні й доленосні», як такі, що «задають актуальну рамку пропаганди для тисяч дрібних ретрансляторів» (*див.: Як російський інформаційний корабель пішов на... Наративи пропаганди під час повномасштабної війни. К., 2023, с. 9*). Боротьба із цим вселенським злом є таким же актуальним завданням сьогодення, як і військова протидія ворогові. Справжня українська освіта, яка утвердилась із часів незалежності й нині протистоїть рашистській духовній агресії, є такою ж ефективною зброєю, як і зброя реальна, військова.

Вона окрилює людину, піднімає дух, заряджає оптимізмом, налаштовує на перемогу.

Долаючи «темні часи», українська освіта звільняється від радянських (і власне путінських) наративів, розвивається, здійснює необхідні трансформації, стає все більш відкритою, перспективною. Головними орієнтирами післявоєнної освіти України є модернізація освіти за надбанями культури цивілізованих країн світу; подолання засилля в освіті так званої радянщини, компартійної (марксистсько-ленінської) партійності та ідеологізації, фальшивого однодумства та єдності; активізація належної відповіді агресивним та облудливим путінським наративам, які відсторонюють освіту від розуму, науки та гуманістичних цінностей; забезпечення доступності до якісної освіти; посилення органічного зв'язку освіти з наукою, національною та світовою культурою і практикою; реалізація європейського вектору розвитку освіти; розбудова освіти на таких основних принципах, як людиноцентризм, інноваційність, здоровий прагматизм; тотальна демократизація освіти; інформаційна насиченість, комп'ютеризація, упровадження штучного інтелекту, низка інших інновацій, апробованих європейською та світовою спільнотою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко, В. (2025). Просвітницька одиссея розуму. Київ.
2. Андрущенко, В. (2023). У пошуках свободи. Київ.
3. Арендт, Х. (2005). Джерела тоталітаризму. Київ.
4. Арендт, Х. (2008). Люди за темних часів. Київ.
5. Багатовимірний рашизм: початок і кінець (2023). Упоряд. В. Огризко. Київ.
6. Валіцький, А. (1999). Марксизм і стрибок у царство свободи. Історія комуністичної утопії. Київ.
7. Геллетлі, Р. (2012). Ленін, Сталін і Гітлер. Доба соціальних катастроф. Київ.
8. Гобулін, В. (2017). Світова гібридна війна: український фронт. Київ.
9. Джадт, Т. (2023). Після війни. Історія Європи від 1945 року. Київ.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2021). Київ.
11. Непокарані геноциди – повторюються (2024). Упоряд. О. Стасюк, редкол.: П. Чернега, В. Сергійчук, Г. Капустян. Київ.
12. Плохій, С. (2019). Остання імперія. Занепад і крах Радянського Союзу. Київ.
13. Попович, М. (2017). Червоне століття. Київ.
14. Сеттер, Д. (2017). Век безум'я. Распад и падение Советского Союза. Київ.
15. Тисменяну, В. (2021). Диявол в історії. Комунізм, фашизм і те, чому вчить двадцяте століття. Київ.

16. **Фергюсон, Н.** (2017). Цивілізація. Як захід став успішним. Київ.
17. Як російський інформаційний корабель пішов на... Наративи пропаганди під час повномасштабної війни (2023). Київ.
18. **Horkheimer, M., & Theodor, W.** (1988). Adorno: Dialektik der Aufkl rung. S. Fischer, Frankfurt 1969, Nachdruck als Taschenbuch.

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V.** (2025). *Prosvitnytska odisseia rozumu* [The enlightening odyssey of reason]. Kyiv [in Ukrainian].
2. **Andrushchenko, V.** (2023). *U poshukakh svobody* [In search of freedom]. Kyiv [in Ukrainian].
3. **Arendt, H.** (2005). *Dzherela totalitaryzmu* [The origins of totalitarianism]. Kyiv [in Ukrainian].
4. **Arendt, H.** (2008). *Liudy za temnykh chasiv* [Men in dark times]. Kyiv [in Ukrainian].
5. **Ogryzko, V.** (Ed.). (2023). *Bahatovymirnyi rashyzm: pochatok i kintsi* [Multidimensional rashism: the beginning and the end]. Kyiv [in Ukrainian].
6. **Walicki, A.** (1999). *Marksyzm i strybok u tsarstvo svobody. Istoriiia komunistychnoi utopii* [Marxism and the leap into the realm of freedom: A history of communist utopia]. Kyiv [in Ukrainian].
7. **Gellately, R.** (2012). *Lenin, Stalin i Hitler. Doba sotsialnykh katastrof* [Lenin, Stalin and Hitler: The age of social catastrophe]. Kyiv [in Ukrainian].
8. **Hobulin, V.** (2017). *Svitova hibridna viina: ukrainskyi front* [Global hybrid war: Ukrainian front]. Kyiv [in Ukrainian].
9. **Judt, T.** (2023). *Pislia viiny. Istoriiia Yevropy vid 1945 roku* [Postwar: A history of Europe since 1945]. Kyiv [in Ukrainian].
10. National report on the state and prospects of education development in Ukraine (2021). Kyiv [in Ukrainian].
11. **Stasiuk, O.** (Ed.), with Chernega, P., Serhiychuk, V., & Kapustian, H. (Eds.). (2024). *Nepokarani henotsydy – povtoruiutsia* [Unpunished genocides repeat]. Kyiv [in Ukrainian].
12. **Plokyh, S.** (2019). *Ostannia imperiia. Zaneпад i krakh Radianskoho Soiuzu* [The last empire: The fall of the Soviet Union]. Kyiv [in Ukrainian].
13. **Popovych, M.** (2017). *Chervone stolittia* [The red century]. Kyiv [Ukrainian].
14. **Satter, D.** (2017). *Vek bezumiia. Raspad i padenie Sovetskogo Soiuzu* [Age of delusion: The fall of the Soviet Union]. Kyiv [in Russian].
15. **Tismaneanu, V.** (2021). *Dyiavol v istorii. Komunizm, fashyzm i te, chomu vchyt XX stolittia* [The devil in history: Communism, fascism, and the lessons of the 20th century]. Kyiv [in Ukrainian].
16. **Ferguson, N.** (2017). *Tsyvilizatsiia. Yak zakhid stav uspishnym* [Civilization: The West and the rest]. Kyiv [in Ukrainian].
17. *Yak rosiiskyi informatsiinyi korabel pishov na... Narytavy propahandy pid chas povnomashtabnoi viiny* [How the Russian information ship sank... Propaganda narratives during the full-scale war] (2023). Kyiv [in Ukrainian].
18. **Horkheimer, M., & Adorno, T.W.** (1988). *Dialektik der Aufklärung* [Dialectic of enlightenment]. Frankfurt: S. Fischer [in German].

УДК 37.018:004.8:004.9(477)

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).02](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).02)

Анатолій БАЛИК

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка <https://orcid.org/0009-0005-5031-6059>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ: РОЛЬ ШІ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Статтю присвячено аналізу ролі штучного інтелекту (далі – ШІ) в трансформації освіти України в умовах цифровізації, війни та повоєнного відновлення. Досліджено ключові напрями наукових розробок, можливості та виклики впровадження ШІ, зокрема адаптивні системи, персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання, освітню аналітику, чатботів та інклюзивну освіту. Особливу увагу приділено інтеграції ШІ в підготовку вчителів, зокрема вчителів інформатики. Визначено етичні, соціальні та педагогічні виклики, включно з проблемою «ШІ-галюцинацій» та хибних спрацювань ШІ-сканерів. Сформульовано ключові напрями діяльності для інтеграції ШІ в освіту України: розробка актуальних інструментів, дослідження, нормативно-правова база, підготовка кадрів, співпраця, розгляд можливості створення національної платформи та забезпечення рівного доступу. Окреслено рекомендації для керівників ЗВО. Підкреслено значний потенціал ШІ для підвищення якості освіти в Україні за умови його збалансованого впровадження з урахуванням умов воєнного та повоєнного стану.

Ключові слова: штучний інтелект, вища освіта, цифрова трансформація, підготовка вчителів, війна в Україні.

Anatolii BALYK

TRANSFORMATION OF EDUCATION IN UKRAINE: THE ROLE OF AI IN THE DIGITAL AGE

This article analyzes the role of artificial intelligence (AI) in transforming Ukraine's education sector within the context of digitalization, wartime challenges, and post-war recovery. The study examines key areas of research, opportunities, and challenges of implementing AI, including adaptive systems, personalized learning, automated assessment, educational data analytics, chatbots, and inclusive education. A particular emphasis is placed on integrating AI into teacher training, specifically for computer science teachers. Ethical, social, and pedagogical challenges are identified, including the problem of "AI hallucinations" and false positives from AI plagiarism detectors. Key areas of activity for integrating AI into Ukrainian education are outlined: developing relevant tools, conducting further research, establishing a legal framework, focusing on teacher training, fostering collaboration, considering a national platform, and ensuring equitable access. Recommendations for higher education leaders are also presented. The study underscores AI's significant potential to enhance educational quality in Ukraine, if implemented responsibly, considering the ongoing war and post-war reconstruction.

Key words: artificial intelligence, higher education, digital transformation, teacher training, war in Ukraine.

Сучасний світ стрімко змінюється під впливом цифрової трансформації, яка пронизує всі сфери людського життя, і освіта не є винятком. Цей процес, будучи однією з ключових тенденцій розвитку суспільства, кардинально змінює усталений ландшафт освітнього процесу, відкриваючи нові горизонти для його вдосконалення. Серед інноваційних технологій, що мають значний потенціал для реформування освіти, особливе місце посідає штучний інтелект (далі – ШІ). Його впровадження, подібно до тектонічних зсувів, здатне докорінно змінити парадигму навчання, відкриваючи широкі можливості для персоналізації освітнього процесу, автоматизації рутинних завдань, підвищення ефективності й доступності знань.

Для України, яка впевнено крокує шляхом інтеграції у світовий освітній простір, питання цифрової трансформації, зокрема імплементації ШІ, набувають особливої актуальності. Це зумовлено не лише прагненням відповідати світовим трендам, а й нагальною необхідністю підвищення якості освіти, підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних ефективно функціонувати в умовах цифрової економіки, та забезпечення конкурентоспроможності країни на міжнародній арені. Так, упровадження ШІ в освіту стає не просто інновацією, а стратегічним імперативом, що визначатиме майбутній розвиток українського суспільства.

Мета статті – провести комплексний аналіз сучасного стану та перспектив розвитку штучного інтелекту в освітній галузі України з урахуванням світового досвіду та наявних наукових розробок. Для кращого розуміння актуальності цієї теми важливо звернутися до історичних аспектів застосування ШІ в освіті, які демонструють, як еволюція технологій створила передумови для сьогоdnішніх інновацій.

Історія застосування ШІ в освіті бере початок у другій половині ХХ століття. 1950-ті роки позначилися появою концепцій «навчальних машин», натхненних ідеями Б. Скіннера. У 1960-х роках розвивалися адаптивні системи навчання, а в 1970-х з'явилися перші експертні

системи, що імітували логіку експерта. 1980-ті роки з поширенням персональних комп'ютерів принесли інтерактивне навчання. 1990-ті з розвитком інтернету відкрили еру дистанційного навчання. У 2000-х роках бурхливий розвиток машинного навчання та аналізу даних дав змогу створювати адаптивні платформи. З 2010-х років і дотепер завдяки глибокому навчанню та нейронним мережам ШІ вийшов на новий рівень, уможливаючи розпізнавання мовлення, аналіз емоцій та генерацію персоналізованого контенту.

Сучасний ландшафт досліджень у галузі штучного інтелекту в освіті (AIED) вражає своєю динамічністю та багатогранністю. Він характеризується не лише значною диверсифікацією напрямів, а й інтенсивним розвитком методологічного та інструментального апарату, що свідчить про зрілість цієї наукової галузі. Аналіз актуальної наукової літератури дає змогу виокремити кілька магістральних векторів дослідницької активності.

Персоналізоване навчання та інтелектуальні навчальні системи (ITS). Одним із найбільш пріоритетних напрямів досліджень є розробка та вдосконалення інтелектуальних навчальних систем (ITS), здатних забезпечувати персоналізований підхід до кожного учня. Сучасні ITS, як-от ALEKS, становлять складні програмно-апаратні комплекси, що тонко адаптуються до індивідуальних особливостей учнів, ураховуючи не лише рівень знань, а й темп навчання, когнітивний стиль та інші психолого-педагогічні параметри. Завдяки алгоритмам машинного навчання й інтелектуального аналізу даних (Data Mining) ці системи забезпечують персоналізований зворотний зв'язок, надають диференційовану підтримку, гнучко коригують навчальний процес у режимі реального часу та стимулюють мотивацію до навчання.

Автоматизація оцінювання. Ще одним перспективним напрямом є автоматизація оцінювання. Сучасні дослідження спрямовані на створення систем автоматичної перевірки не лише простих тестових завдань, а й складніших видів робіт, як-от есе, про-

грамний код, проєктні завдання [7; 11]. Наприклад, платформа Gradescope дає змогу автоматизувати оцінювання письмових робіт, заощаджуючи час викладача та забезпечуючи об'єктивність перевірки.

Аналітика даних в освіті (Educational Data Mining – EDM). Стрімко розвивається напрям EDM, який тісно пов'язаний із персоналізацією навчання та автоматизацією оцінювання. Методи машинного навчання допомагають обробляти великі обсяги даних, що генеруються в процесі навчання, виявляти приховані закономірності, прогнозувати успішність учнів, визначати фактори ризику та розробляти науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимізації освітніх стратегій [8].

Інтелектуальні агенти та чатботи. Окремих напрям досліджень пов'язаний із розробкою інтелектуальних агентів і чатботів, які виступають у ролі віртуальних асистентів, тьюторів або співрозмовників для учнів. Дослідження демонструють, що використання чатботів, налаштованих на підтримку діалогу та надання персоналізованих роз'яснень, може значно покращити розуміння матеріалу [9; 10].

ІІІ для підтримки інклюзивної освіти. Важливим напрямом є використання ІІІ для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). ІІІ-системи можуть допомогти учням з ООП подолати бар'єри в навчанні, сприяти їхній соціалізації та повноцінній інтеграції в освітній процес.

Отже, сучасний ландшафт досліджень у галузі штучного інтелекту в освіті (AIED) демонструє глобальну тенденцію до вдосконалення освітніх процесів за допомогою новітніх технологій. Дослідження в цій галузі охоплюють широкий спектр питань – від персоналізації навчання до аналітики даних і підтримки інклюзії. У світовій практиці вже активно використовують інтелектуальні навчальні системи, автоматизовані засоби оцінювання та чатботи, що створюють нові можливості для учнів і вчителів.

На цьому фоні Україна не залишається осторонь. Сучасні дослідження в галузі штучного інтелекту в українській освіті на-

бирають оберті, формуючи науковий фундамент для впровадження інноваційних рішень в освітній процес.

Сучасні дослідження в галузі штучного інтелекту в українській освіті набирають оберті, формуючи науковий фундамент для впровадження інноваційних рішень у навчальний процес. Вітчизняні науковці роблять значний внесок у розробку та адаптацію ІІІ-технологій, що враховують унікальні особливості українського освітнього середовища. Зокрема, дослідження С. Паламар та М. Науменко [1] присвячене використанню ІІІ з дотриманням академічної доброчесності. О. Спірін [3] пропонує підходи до інтелектуалізації інформаційно-навчального середовища, а М. Шишкіна [6] досліджує можливості освітньої аналітики та інтелектуального аналізу даних, наголошуючи на важливості підготовки педагогів до роботи із цими інструментами. В. Теслюк [4] та О. Топузов [5] висвітлюють аспекти застосування ІІІ для підвищення якості освіти, зокрема в умовах воєнного стану.

Державна підтримка також відіграє важливу роль. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні [2], затверджена у 2020 році, заклала нормативну основу для інтеграції інтелектуальних технологій в освітній простір, визначаючи стратегічні напрями впровадження ІІІ, зокрема створення доступних й ефективних рішень для освітян та здобувачів освіти.

Так, українські дослідження в галузі ІІІ в освіті не лише інтегровані у світовий науковий контекст, а й відображають специфіку та потреби вітчизняного освітнього середовища. Це дає змогу краще розуміти потенціал і виклики, пов'язані з інтеграцією штучного інтелекту в освіту України.

На основі аналізу світових й українських досліджень можна виокремити ключові переваги, можливості та ризики впровадження ІІІ в освітній процес. Вони визначатимуть, наскільки ефективно технології ІІІ сприятимуть модернізації та оптимізації навчання.

Упровадження ІІІ відкриває нові можливості для персоналізації, автоматизації

та доступності освіти. Платформи на основі ШІ здатні аналізувати моделі навчання студентів, адаптуючи контент до їхніх індивідуальних потреб, що наразі складно реалізувати людині-педагогу. Прикладами таких платформ є Duolingo та Knewton Alta. Персоналізоване навчання з використанням ШІ може моделювати взаємодію учня з індивідуальним репетитором, значно покращуючи результати навчання.

Ще однією перевагою є можливості автоматизації оцінювання та аналітики процесу навчання. Наприклад, ШІ-інструменти, як-от Gradescope або ExamSoft, дають змогу проводити швидко й точно оцінювання, забезпечуючи індивідуальний зворотний зв'язок. Це допомагає виявляти проблемні місця в навчальному процесі та робить оцінювання більш об'єктивним.

Однак поряд із перевагами ШІ породжує й серйозні виклики. Одним із ключових питань є етика та довіра до технологій, особливо в контексті збору та аналізу даних студентів. Проблема конфіденційності даних і ризик їх неналежного використання створюють підґрунтя для обережності в упровадженні таких інструментів.

Серед найсерйозніших викликів також виокремлюють явище «ШІ-галюцинацій», коли система генерує правдоподібну, але неправдиву інформацію. Це може формувати хибні уявлення в студентів, негативно впливаючи на якість здобутих знань. Тому важливо навчати студентів перевіряти достовірність отриманої інформації через додаткові джерела.

Окрім того, технології для забезпечення академічної доброчесності, як-от ШІ-сканери, мають свої обмеження. Вони нерідко стикаються з хибними спрацюваннями, коли оригінальні роботи помилково ідентифікуються як згенеровані ШІ. Хоча точний відсоток помилок у різних системах варіюється, деякі дослідження показують, що він може бути значним, особливо під час аналізу текстів, написаних не носіями мови. Навіть розробник однієї з найпопулярніших систем, Turnitin, визнає наявність проблеми хибних спрацювань свого ШІ-детектора. Ці виклики потребують удосконалення

інструментів та чіткішого регулювання їх використання в навчальних закладах.

Для успішної інтеграції ШІ в навчальний процес необхідний комплексний підхід. Він має містити розробку нормативно-правової бази, інвестиції в підготовку кадрів, розвиток цифрової інфраструктури та проведення довгострокових досліджень.

В умовах війни та повоєнного відновлення впровадження ШІ в освіту України набуває особливої гостроти. Найбільш актуальними стають інструменти, що забезпечують безперервність навчання, психологічну підтримку та адресну допомогу. Адаптивні навчальні платформи можуть компенсувати прогалини в знаннях, запропонувавши персоналізовані траєкторії навчання.

Також важливими є інструменти для психологічної діагностики, реабілітації, автоматичного перекладу й розпізнавання мовлення, які враховують міграцію учнів та вчителів. Поряд із цим розробка ШІ-систем для підтримки інклюзивної освіти є критично важливою.

Ключовим викликом залишається подолання цифрової нерівності. Для цього держава повинна забезпечити рівний доступ до ШІ-інструментів для всіх учасників освітнього процесу. Однак забезпечення доступу до технологій – це лише перший крок. Не менш важливою є підготовка педагогів, які зможуть ефективно інтегрувати ці інструменти в навчальний процес, сприяючи розвитку сучасної освіти.

У цьому контексті критично важливо приділити увагу підготовці педагогів до роботи із ШІ-технологіями. Для вчителів усіх спеціальностей впровадження ШІ у педагогічну практику має стати невід'ємною частиною професійної підготовки. Це передбачає не лише ознайомлення з можливостями ШІ-інструментів, а й розвиток практичних навичок їх використання в навчальному процесі. Водночас педагоги повинні мати сформовану етичну та критичну свідомість щодо використання цих технологій.

Для майбутніх учителів інформатики акцент має бути зроблений на поглибленому вивченні технологій ШІ: основ машин-

ного навчання, інтелектуального аналізу даних, розробки та програмування ШІ-інструментів, а також використання спеціалізованих ШІ-систем, як-от системи для навчання сліпому методу набору. Важливо також формувати навички розробки навчальних програм, які інтегрують ШІ-технології, що дасть змогу підготувати учнів до реалій цифрової епохи. Саме заклади вищої освіти (далі – ЗВО) відіграють визначальну роль у підготовці педагогічних кадрів, здатних ефективно впроваджувати ШІ-інновації. З огляду на це, для ефективного впровадження ШІ в освітній процес, ЗВО доцільно зосередитися на таких напрямках:

- формування стратегії цифровізації. Розробка чіткої стратегії інтеграції ШІ в освітній процес, яка б визначала цілі, завдання, етапи, очікувані результати та передбачала можливості для підвищення кваліфікації викладачів у галузі використання ШІ-технологій;

- створення центрів підтримки. Формування у ЗВО центрів підтримки цифровізації, що надаватимуть консультаційну, технічну та методичну допомогу викладачам і студентам з питань впровадження й використання ШІ;

- апробація ШІ-рішень. Проведення ретельного аналізу, вибору та пілотного тестування ШІ-платформ та інструментів, що найкраще відповідають потребам конкретного ЗВО;

- співпраця та партнерство. Налагодження партнерських відносин з ІТ-компаніями, розробниками та іншими ЗВО для обміну досвідом, адаптації наявних або створення нових ШІ-рішень.

Успіх цих ініціатив значно залежить від координації між усіма зацікавленими сторонами: адміністрацією ЗВО, викладачами, студентами, ІТ-фахівцями та органами управління освітою.

Висновки. ШІ має колосальний потенціал для трансформації освіти України,

особливо в умовах війни та повоєнного відновлення. Його впровадження здатне забезпечити неперервність навчання, персоналізацію, підтримку учнів та вчителів, а також сприяти відбудові країни. Проте для реалізації цього потенціалу необхідний системний та збалансований підхід.

Ключові напрями діяльності:

1. Розробка та впровадження ШІ-інструментів, що є найбільш актуальними в умовах війни та повоєнного відновлення: адаптивних платформ, систем психологічної підтримки, інструментів для інклюзивної освіти, автоматичного перекладу й розпізнавання мовлення.

2. Проведення досліджень: вивчення етичних аспектів, оцінка ефективності, впливу ШІ на навчальний процес, а також дослідження проблеми «ШІ-галюцинацій» і хибних спрацювань ШІ-сканерів.

3. Нормативно-правове забезпечення: розробка правил регулювання використання ШІ в освіті, з урахуванням питань захисту даних, відповідальності, етики, особливостей воєнного стану та політики академічної доброчесності.

4. Підготовка кадрів: інвестування в підвищення кваліфікації педагогічних працівників, формування в них цифрових компетентностей, зокрема, пов'язаних із використанням ШІ. Особливий акцент на підготовці вчителів інформатики.

5. Співпраця та партнерство, включно з розглядом можливості створення національної ШІ-платформи з відкритим кодом, що об'єднає зусилля держави, науковців, освітян та ІТ-фахівців.

6. Забезпечення рівного доступу до ШІ-інструментів для всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація цих напрямів дасть змогу Україні не лише підвищити якість освіти, а й подолати наслідки війни, сприяти психологічній підтримці учнів і забезпечити сталий розвиток країни в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паламар, С. П., & Науменко, М. С. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення академічної доброчесності. *Освітній дискурс*, 1(2), 45–53. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>
2. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р. *Офіційний вісник України*, 98, 65. Ст. 3220. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80>
3. Спірін, О. М. (2019). Інтелектуалізація інформаційно-навчального середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4), 28–45. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2561>
4. Теслюк, В. (2024). Перспективи застосування штучного інтелекту в освітньому процесі: теоретичний аспект. *Молодь і ринок*, 6(226), 183–187. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307884>
5. Топузов, О., & Алексеєва, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–11. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>
6. Шишкіна, М. П. (2022). Інтелектуальний аналіз даних в освіті: сутність, методи та інструменти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 88(2), 145–158. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4567>
7. Cope, B., Kalantzis, M., & Sears, D. (2020). Adding artificial intelligence to assessment: Can automated scoring of student writing improve learning? *E-Learning and Digital Media*, 18(3), 284–298. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530211022950>
8. Hwang, G. J., Tsai, C. C., & Yang, C. L. (2023). Definition, framework, and research issues of artificial intelligence in education: an expert-based analysis. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
9. Popenici, S. A., & Kerr, S. (2022). Artificial intelligence in higher education: a synthesis of the literature and a conceptual framework. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 286–308. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2065206>
10. Roll, I., & Wylie, W. (2023). The Promise of AI in Education: A Capability Approach. In *Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES '23)*, 723–730. DOI: <https://doi.org/10.1145/3600211.3604722>
11. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

REFERENCES

1. Palamar, S. P., & Naumenko, M. S. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia akademichnoi dobrochesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating academic integrity]. *Osvitnii dyskurs* [Educational Discourse], 1(2), 45–53. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15> [in Ukrainian]
2. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02.12.2020 r. № 1556-r. [On the approval of the Concept of the development of artificial intelligence in Ukraine: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 02.12.2020 No. 1556-p.]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80> [in Ukrainian]
3. Spirin, O. M. (2019). Intelektualizatsiia informatsiino-navchalnoho seredovyshcha universytetu [Intellectualization of the information and educational environment of the university]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 72(4), 28–45. <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2561> [in Ukrainian]

4. **Tesliuk, V.** (2024). Perspektyvy zastosuvannya shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi: teoretychnyi aspect [Prospects for the use of artificial intelligence in the educational process: theoretical aspect]. *Molod i rynok* [Youth and the Market], 6(226), 183–187. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307884> [in Ukrainian]
5. **Topuzov, O., & Alieksieieva, S.** (2024). Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Possibilities of using artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions in the conditions of martial law]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], (1), 5–11. [<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>] [in Ukrainian]
6. **Shyshkina, M. P.** (2022). Intelektualnyi analiz danykh v osviti: sutnist, metody ta instrumenty [Educational data mining: essence, methods and tools]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 88(2), 145–158. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4567> [in Ukrainian]
7. **Cope, B., Kalantzis, M., & Sears Smith, D.** (2020). Adding artificial intelligence to assessment: Can automated scoring of student writing improve learning? *E-Learning and Digital Media*, 18(3), 284–298. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530211022950> [in English]
8. **Hwang, G. J., Tsai, C. C., & Yang, C. L.** (2023). Definition, framework, and research issues of artificial intelligence in education: an expert-based analysis. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127> [in English]
9. **Popenici, S. A., & Kerr, S.** (2022). Artificial intelligence in higher education: a synthesis of the literature and a conceptual framework. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 286–308. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2065206> [in English]
10. **Roll, I., & Wylie, W.** (2023). The Promise of AI in Education: A Capability Approach. In *Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES '23)*, 723–730. DOI: <https://doi.org/10.1145/3600211.3604722> [in English]
11. **Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.** (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0> [in English]

Олег КАРЛОВ

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Військовий інститут танкових військ
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
<https://orcid.org/0009-0004-1045-5858>

ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТНОЇ СФЕРИ

Потреба увиразнення демаркаційних ліній предметної сфери філософії історії і її змістовних особливостей зумовлена специфікою сучасного дисциплінарного статусу цієї сфери знань. Загалом не підлягають сумніву три специфічні ознаки філософії історії: по-перше, симбіотичність філософії та історії; по-друге, наявність певних змістовних й аксіологічних відмінностей між філософією історії та історією як сферою знань; по-третє, істотна спорідненість і водночас розбіжність між філософією історії та соціальною філософією.

Латентним недоліком більшості досліджень у цій сфері є спроба, скажімо, предметної і змістовної гомогенізації, тобто виявлення тих ознак, які є спільними для філософії історії та якнайбільшої кількості інших сфер знання. Хоча такий дослідницький підхід і не позбавлений сенсу, проте значно більш продуктивним й евристичним є діаметрально протилежний метод, а саме: виявлення принципових відмінностей різних дисциплінарних відгалужень, що, власне, і створює необхідні передумови для тієї змістовної і предметної визначеності, якої дослідницьке середовище загалом, а філософія історії зокрема достеменно потребують.

Ключові слова: філософія історії, соціальна філософія, сфера наукових знань, дисциплінарна демаркація, критеріальні відмінності, причинно-наслідкова зумовленість, логіка й смисл історичного процесу.

Oleg KARLOV

PHILOSOPHY OF HISTORY: FEATURES OF THE SUBJECT FIELD

The need to clarify the demarcation lines of the subject area of philosophy of history and its substantive features is due to the specifics of the modern disciplinary status of this field of knowledge. In general, there are three specific features of the philosophy of history: first, the symbiotic nature of philosophy and history; second, the presence of certain substantive and axiological differences between the philosophy of history and history as a field of knowledge; third, the significant affinity and at the same time divergence between the philosophy of history and social philosophy.

The latent defect of the vast majority of studies in this field is an attempt, so to speak, to subject and substantive homogenization - that is, to identify those features that are common to the philosophy of history and as many other fields of knowledge as possible. Although such a research approach is not without meaning, the diametrically opposite method is much more productive and heuristic, namely: identifying the fundamental differences between different disciplinary branches, which, in fact, creates the necessary prerequisites for the substantive and objective certainty that the research environment in general, and the philosophy of history in particular, truly need.

Key words: philosophy of history, social philosophy, sphere of scientific knowledge, disciplinary demarcation, criterion differences, cause-and-effect relationship, logic and meaning of the historical process.

Актуальність. Пришвидшення соціокультурної динаміки епохи постмодерну містить два світоглядні мегатренди, які є взаємозумовленими й концептуально антагоністичними водночас. Одна тенденція (умовно прогресистська) виходить із тих міркувань, що наше сьогодення є тією інтелектуальною і технологічною квінтесенцією попереднього розвитку, яка «не потребує підказок Історії», а навпаки, може слугувати взірцем для всього історичного процесу як своєрідний еталон, узірцець для наслідування.

Друга тенденція (реалістична, консервативна) хоч і не заперечує здобутків нашої сучасності, однак слушно зауважує, що теперішній стан речей не підпадає під критеріальні ознаки цивілізаційного оптимуму, і не в останню чергу тому, що людство надто часто й нерозважливо ігнорувало ті уроки, які Її Величність Історія великодушно надавала, проте як окремі індивіди, так і соціальні інститути не вважали за потрібне їх засвоювати. Оскільки ж інструментарій ефективного засвоєння історичних уроків пов'язується насамперед із такою епістемологічною і гносеологічною сферою, як філософія історії, то увага до саме цієї наукової дисципліни актуалізується найбільшою мірою.

Мета – увиразнити предметну демаркацію філософії історії, визначити її змістовні пріоритети й особливості.

Виклад основного матеріалу. Герману Люббе належить авторство іронічної сентенції щодо того, що «предметній і змістовній сфері філософії історії притаманні виразні ознаки дифузної визначеності» [11, с. 36]. *De facto* йдеться про класичний оксюморон, оскільки дифузія апріорі не може володіти визначеністю, а визначеність так само не може бути дифузною. Професор Цюріхського університету застосував таке отождоження в книзі «У потязі часу: Скорочене перебування в сьогоденні» в тому розумінні, що нашому розумінню філософії історії притаманні два рівні: на першому (поверховому) панує абсолютна визначеність й етимологічна самоочевидність – мовляв, у випадку філософії історії

доводиться мати справу з рефлексією щодо історії; на другому (глибинному) рівні превалює розлогий діапазон різномудрачень (часто несумісних й аргументаційно антагоністичних) щодо того, *якою саме має бути рефлексія щодо історії, яким гносеологічним принципам й епістемологічним канонам вона має відповідати.*

Загалом, не підлягає сумніву, що «пізнаність історії як науковий факт, дослідницька перспектива й структуризація історичного континууму (літочислення, періодизації, прогностичності тощо) повинні базуватися на апріорних основах, завдяки яким дослідник історичної процесуальності витлумачує історично значущі чинники, розставляючи їх у певній ієрархічно-субординаційній послідовності й залежності» [4, с. 806]. Інша річ, що саме можна й треба вважати апріорними основами історичної процесуальності? Чи можуть такі основи розраховувати на всезагальний консенсус у дослідницькому середовищі? Чи все-таки більш правдоподібною варто визнати вірогідність існування на інтерпретаційно конкурентних принципах різних версій історичної процесуальності?

Особливості предметної сфери та змістовних ієрархій філософії історії чи не в найкращий спосіб увиразнюються внаслідок смислової демаркації трьох аспектів: *по-перше*, значення й місця філософії для потреб філософії історії; *по-друге*, ключових (місійних) відмінностей філософії історії від історії; *по-третє*, змістовного розмежування філософії історії та соціальної філософії. Для осмислення двох перших аспектів досі не втратила свого концептуального значення й навіть визначальності фундаментальна профільна праця Георга Гегеля [9].

Вочевидь «Георг Гегель мав рацію, коли стверджував, що філософія – це квінтесенція історичної епохи, осягнута людським духом, думкою. Оскільки ж за своєю природою дух є історичним, то філософія, по суті, є філософією історії – так само, як історична наука є водночас і філософією, оскільки в частковому історик намагається розгледіти загальне й універсальне, а осмислю-

ючи минуле, він часто використовує як світоглядне опертя сучасне. Так, філософська рефлексія історії слугує історичному самовизначенню людини» [4, с. 796]. Зрозуміло, що філософія, як квінтесенція історичної епохи, осягнута людським духом і думкою, принципово неможлива за відсутності не лише думки як такої, а й думки певного якісного, світоглядного, аналітичного рівня. Цей аспект виразно висвітлив Пітер Баум у новітній книзі «Структура, можливості та обмеженість думки» [5].

Як влучно зауважив Поль Лакомб, сам по собі час – ніщо; з міркувань об'єктивізму він – лише ідея. Філософія історії оперує історією насамперед як ідеєю: вона оперує світоглядними альтернативами й дистинкціями. Також варто враховувати, що «основні філософські ідеї мають глибоке історичне коріння, тому є всі підстави стверджувати: *філософія принципово історична, а історичне є основою, первообразом логічного*. Це варто розуміти не лише в тому сенсі, що кожен філософський феномен є чимось субстанційно істотним і сувереним завдяки своєму історичному розвитку, а й як визнання важливості історичної інтерпретації для адекватного осмислення кожного предмета філософування» [4, с. 792]. Зазначена особливість була ґрунтовно розроблена Юргеном Габермасом у «Генеалогії пост-метафізичного мислення» [8].

Не підлягає сумніву, що філософія історії покликана здійснювати рефлексію щодо історичних подій, явищ і процесів. Але «які аспекти може й повинна досліджувати філософія історії? Насамперед проблематику, що стосується основ, витоків історії, а також визначення принципів, методів, концепцій та ідей, які дають змогу конституювати відповідну сферу знань як історію, підійти до історії по-філософськи – означає знайти такі принципи конфігурації (організації) свідчень, які правомірно позначаються терміном «історія». Однак це означає, що можуть існувати й такі способи оперування минулим, які історією вважатися не можуть, не повинні. Крім того, якщо заперечувати існування історичного континууму – *Історії*, натомість

визнаючи наявність певної сукупності – *історій*, то наскільки коректним стосовно до них виявиться вживання терміна «філософія історії»?» [4, с. 801].

Якщо історія – це структурування, розмежування гомогенного часового потоку на сутнісне, критеріальне й концептуальне «до» та «після», то філософія історії прагне осмислити історичну багатоманітність в єдності та гомогенності її подійності й процесуальності. Лорд Болінброк, наприклад, аргументовано доводив, що філософія історії – це сфера знань, яка не постулює, а ілюструє свої світоглядні пріоритети емпіричною фактологією історії. Що стосується сучасної епохи, то в статусі ключового аспекту філософії історії дедалі більших повноважень набуває критичний й аналітичний складник цієї сфери знань щодо історичної дійсності й евентуальності.

Як влучно зазначав Хосе Ортега-і-Гассет, «для формування визначення епохи недостатньо знати, що в ній діялося; попри це, кінче необхідно усвідомлювати, *що в ній не діялося, що було неможливим у принципі*. Це може здатися дещо курйозним, але такою є особливість нашого мислення: *дати визначення означає вилучити і заперечити*» [2, с. 370]. Принагідно зазначимо, що наведеним зауваженням Хосе Ортега-і-Гассет презентував своєрідний «найвищий пілотаж» філософської культури, відповідно до якого дати коректне визначення – це не поступово розширювати змістовні ознаки явища чи процесу, а одразу максимально звузити їх завдяки вилученню недоречного й неістотного, тобто саме виявлення того, що є *неможливим у принципі*.

Попри тісну корелятивну сумісність і взаємодію філософії та історії, взаємини між цими епістемологічними й гносеологічними сферами не позбавлені контроверсійності та полемічної напруги. Наприклад, «спростовуючи ілюзію взаємopotенціовальної гармонії між філософією та історією (у межах історії філософії), Фрідріх Фіхте зауважив, що філософ, який займається історією, керується відповідною «ап'юріорною ниткою деякого світового плану, зрозумілого й очевидного для нього

без будь-якої історії; зрештою, і самою історією він користується лише (чи переважно) для того, щоб дещо довести засобом останньої. Та чи не найдошкульніший удар по перспективах філософії історії завдав Брюс Мезліш. Його іронічний вердикт справді вражає: філософія історії структурується у сфері протистояння між істориками, які не симпатизують історикам, та філософами, що не мають історичної підготовки й не виказують поваги до істориків» [4, с. 806]. Можливо, наведені аспекти стосуються не зовсім змістовної і предметної сфери, однак вони все-таки не позбавлені ілюстративної переконливості.

Протягуючи далі цю наративну нитку Аріадни, варто визнати, що «до ідилії взаємин між філософією та історією далеко. Зокрема, якщо **предметом філософії є необхідне**, то до предмета історії (історичного) **необхідне не належить**. Ба більше, цей предмет навіть не завжди існує: йому притаманна стадіальність виникнення, вигодзміни і зникнення. Тому субстанційна неузгодженість філософії та історії вважається апіорною і самоочевидною, а словосполучення «філософія історії» в суворому розумінні виявляється взагалі некоректним, неадекватним зазначеним реаліям – тобто таким, що містить іманентну суперечність» [4, с. 804].

Блез Паскаль у посмертно опублікованій книзі «Думки» стверджував, що якби в Клеопатри була дещо інша форма носа, то перебіг всесвітньої історії міг бути значно іншим. У резонансній книзі «Маленькі помилки / великі катастрофи: тридцять дев'ять дрібних помилок, які назавжди змінили світ» Джаред Нотт осмислює іронічну сентенцію Паскаля крізь призму нібито неістотних аспектів, які на рівні історичної практики призвели не до інкрементальних, а до вочевидь кардинальних змін і тектонічних наслідків на кшталт краху країн, культур і цивілізацій [10]. Автор фактично концептуалізував *ефект метелика* («Butterfly Effect») для історії людства, аргументовано довівши, що в критичні періоди історичної турбулентності (тобто коли історія «на переломі») та лідерської деморалізації

сукупність навіть незначних загроз може призвести до ефекту доміно, під руїнами якого опиняються величезні імперії, які ще кілька місяців до цих доленосних подій усім здавалися непорушними й вічними.

Загалом, не підлягає сумніву такий проміжний висновок: «Щоб мати реалістичне уявлення про перспективи на майбутнє, треба надати максимального реалізму баченню минулого. Як наполягав Фрідріх Ніцше, необхідно звести рахунки з минулим, щоб його тягар не ставав на заваді руху до мети. Утім, таке «зведення рахунків» потрібно здійснювати не в суб'єктивістський чи волюнтаристський спосіб, а *sine ira et studio* – тобто без гніву й упередженості, об'єктивно, безсторонньо, з урахуванням взаємодії всіх значущих елементів системної єдності історичного процесу» [3, с. 5].

Доводиться констатувати, що «із часом накопичувалися аргументи на користь того, що не лише майбутнє, а й сьогодення й навіть минуле також неможливо точно передбачити. У тому сенсі, що вони залежать від спостережень. У кожного спостерігача може бути власна картина минулого, теперішнього й майбутнього, і ці картини можуть непримиренно суперечити одна одній. MIT Technology Review прогнозує: «Наступний крок полягатиме у створенні дедалі більш вигадливих альтернативних реальностей, які неможливо примирити.» [1]. Так, у філософії історії як сфері знань простежується виразний тренд від лінійного детермінізму до категоричного індетермінізму як неможливості передбачити майбутнє в істотних деталях. Єдине, щодо чого в академічному середовищі не виникає різнотлумачень, так це щодо циклічності діалектики історії, відповідно до якої *хороші часи народжують слабких людей, а слабкі люди започатковують важкі часи*.

Як слушно зазначає З. Самчук, «для філософії історія є не **підметом** і не **присудком**, а лише *обставиною часу*» [4, с. 805]. На відміну від історії, на рівні філософії історії *фактична достовірність* історичного процесу й історичної дійсності загалом поступається за критерієм пріоритетності значення *достовірності логічній і при-*

чинно-наслідковій, у межах якої достовірність фактична виконує лише допоміжну, ілюстративну й обслуговувальну функцію. Тут напрошуються аналогії з Еклезіастом, відповідно до якого «все відбувається лише у свій час».

У цьому контексті важко спростувати тезу, відповідно до якої «концепт “філософія історії” передбачає наявність (формування) певного уявлення про логіку історії, пояснює вплив (взаємовплив) відповідних факторів на перебіг історичного процесу, на виникнення та розгортання тих чи інших тенденцій. Сучасна філософія історії – це відносно самостійна сфера філософського знання, яка осмислює якісну своєрідність розвитку суспільства крізь історичну призму. До переліку її найважливіших проблем належать спрямованість і смисл історичного процесу, методологія типологізації суспільств, критерії періодизації історії та прогресу історичних процесів тощо» [4, с. 803].

Історична достовірність не належить до чеснот філософії історії: ця сфера знань акцентує увагу на внутрішній логіці й закономірностях історичної процесуальності, а не на педантичності й вичерпності історичних хроні: «Якщо *історія* віддає пріоритет *історичній подійності та фактографії*, то **філософія історії** пріоритетне значення відводить **теорії і методології історичної динаміки**. Інколи *історію* та **філософію історії** ще витлумачують відповідно як *мікроісторію* та *макроісторію*» [4, с. 794].

Зрештою, чи не перебільшує історія значення й регламентаційну цінність історичної достовірності, беручи до уваги той факт, що така достовірність доволі ефемерна? Наприклад, тривалий час уважалося, що дата виверження Везувію, яка призвела до знищення Помпеїв та Геркулануму, припадає на 24 серпня 79 року. Тацит канонізував цю дату після розмови з очевидцем цієї події – Плінієм Молодшим. Однак є одне істотне «але»: Пліній Молодший поділився своїми спогадами лише через тридцять років після цієї катастрофи, тому чимало аспектів уже зазнали в його пам'яті переформатування. Натомість новітні до-

слідження недвозначно доводять, що дату катастрофічного виверження Везувію коректніше прив'язувати до першої половини жовтня з огляду на зібраний урожай і не зовсім літній одяг більшості жертв.

Варто зазначити, що «для багатьох сучасних дослідників ідейним керівництвом залишається твердження Фрідріх Енгельса в його рецензії на працю Карла Маркса «До критики політичної економії»: мовляв, логічний метод дослідження є тим же історичним методом, тільки звільненим від історичної форми і зайвих деталей та випадковостей. Однак скільки історичний метод не «звільняй» від «випадковостей» та «історичної форми», а логічного методу так і не отримаємо, оскільки він є принципово інакшим напрямом мисленнєвої діяльності, пов'язаним із конструюванням понять та ідеальних типів, які, на відміну від оцінювального (соціально-політичного, історичного) судження, є абсолютно індиферентними до конкретної дійсності» [4, с. 806].

У кожному разі, «попри неоднозначність і невизначеність терміна “філософія історії”, він обов'язково містить уявлення про те, чим є історія, які спонукальні причини історичної процесуальності (темпоральності), ступінь зумовленості та передбачуваності історичних подій, роль і місце в історії духовного світу людини, у який спосіб здійснюється формування відповідних особливостей історичної дійсності» [4, с. 802]. Наприклад, значення громадянства Римської імперії зумовлено насамперед тією обставиною, що лише громадяни мали податкові пільги й можливість торгувати по всій імперії. А коли у 212 році імператор Каракалла видав едикт (*constitutio Antoniniana*), згідно з яким громадянство Римської імперії надавалося всім вільним громадянам, то привабливість статусу громадянина одразу істотно девальвувалася.

Або ще такий приклад: той факт, що римляни в особі Юлія Цезаря та його експедиційного корпусу вперше висадилися в південно-східній частині Британії в 55 році до н. е., є *суто історичним* – зрештою, як й інший факт, відповідно до якого цариця іценів Боудіка в 60 році підняла повстан-

ня проти панування римлян і була дуже близькою до того, щоб вирізати всіх римських загарбників Британії. Ці та інші історичні події і факти набувають **філософсько-історичного статусу** тоді, коли їх супроводжує смисл і мета, яка надає об'єктам дослідження історичного виправдання, закономірної і майже безальтернативної причинно-наслідкової зумовленості.

У випадку з уторгненням Юлія Цезаря в Британію такий смисл і мета пов'язані з двома факторами: *по-перше*, з геостратегічним експансіонізмом, який латентно підштовхував Римську імперію до щоразу більшого розширення; *по-друге*, з культурно-цивілізаційним протистоянням між римлянами та кельтами – запекле протистояння римлян з кельтами десятиліттями тривало на території сучасної Франції, і Юлій Цезар добре усвідомлював, що, не заклавши остаточно «кельтське питання», римлянам доведеться ще впродовж століть «сплачувати данину кров'ю».

Що стосується смислу й мети повстання проти римлян правительки іценів Боудіки, то цей аспект пов'язаний насамперед із порушенням римлянами угоди, відповідно до якої після смерті царя іценів під правління римлян мала відійти лише частина територій, що належали цьому племені, але коли помер чоловік Боудіки, то римлянам спало на думку, що можна підпорядкувати собі всю територію іценів, бо, мовляв, під керівництвом жінки ті будуть неспроможними рішучого опору. У всесвітню історію цей повчальний урок увійшов під назвою «не варто недооцінювати жінку – навіть у військовій справі».

Загалом можна погодитися з концептуальним засновком, відповідно до якого «історичний смисл нагадує посмішку Чеширського кота: з одного боку, факт посмішки нібито очевидний, а з іншого – сказати що-небудь субстанційно визначене про неї неможливо з огляду на її невловимість, мінливість і релятивність. Смисли виявляють себе в процесі рефлексії, критичного аналізу альтернатив, перспектив і вірогідностей. Філософська рефлексія має на меті не лише прояснення смислів, а й прове-

дження демаркації смислових лагун, започаткування нових тенденцій продуктивної смислової діяльності й комунікативного обміну» [4, с. 808].

Також необхідно мати на увазі, що смисл є майже неперевіраним інтелектуальним маркером, покликаним увиразнити змістовний рельєф об'єктів дослідження. Це означає, що смисл історичної процесуальності (як загалом, так і її окремого сегмента) належить до сфери дослідницьких припущень і смислових моделей у принципі може бути стільки, скільки дослідників. Крім того, ні апіорі, ні апостеріорі неможливо визначити «єдино правильну» смислову модель того чи іншого явища чи процесу: вони існують немов у паралельних всесвітах і взаємодіють одна з одною на конкурентних принципах переконливості. Власне, ця аргументаційна переконливість і визначає місце смислової моделі в таблиці про ранги за критерієм вірогідності.

На відміну від смислу фактор значення не настільки ефемерний: значення цілком підлягає, скажімо так, наукометричним процедурам – у тому сенсі, що його можна з високою вірогідністю вимірювати на підставі аналізу причинно-наслідкових зв'язків або принаймні чітко визначити ієрархію різних значень (впливів, детермінативної зумовленості тощо). Наприклад, чинники, які призводять до вже згаданого *ефекту метелика*, з огляду на свій інкрементальний, ледь помітний вплив вочевидь поступаються місцем за параметром значущості більш виразним, очевидним чинникам-впливам.

Крім того, варто враховувати, що «кожен сенс, цінність і значення наділені конкретно-історичними характеристиками: є конкретно-історична точка, у межах якої будь-яке явище має найвищий показник цінності та значення; є часові відтинки, протягом яких явище втрачає свою цінність та значення; нарешті, мають місце конкретно-часові параметри, які взагалі не визнають цінності та значення того чи іншого явища» [4, с. 797]. Наведене зауваження доволі слушне: справді, не існує смислів і значень, яким притаманна трансї-

сторична визначеність – на смисли й значення повною мірою поширює свою дію принцип розвитку, тому їх критеріальність і аргументаційна переконливість завжди конкретно-історична; вона призначена для ситуацій тут-і-тепер, а в інших ситуаціях застосована ієрархія може зазнати істотного перегляду.

Важливий аспект смислів і значень історичної подійності й процесуальності пов'язаний із тим, що ми не можемо змінити своє минуле; єдине, що ми можемо змінити – це своє ставлення до нього. Цей аспект був переконливо висвітлений ще два тисячоліття тому фундатором стоїцизму Луцією Аннеєм Сенекою [13]. Значущість ставлення до минулого постає істотною обставиною й особливістю того, що англійською має назву *rewrites history* (тобто переписування історії). Принагідно зазначимо, що переписування історії містить чимало смислових підтекстів і можливостей: наприклад, якщо **присвоїти історію**, то *присвоєння людей і територій* – це лише справа часу. Із цієї причини переписування історії є одним з улюблених занять у суспільно-політичній сфері. В академічній сфері до такої спокуси вдаються здебільшого для забезпечення концептуальної єдності обраної за взірця (канон) певної історичної картини світу.

Одним із найбільш поширених методів переписування й способів присвоєння історії є ідеалізація і тенденційна героїзація (глюорифікація) її окремих елементів, покликаних скласти відповідне системне враження про історичний період. Наприклад, у Росії та СРСР перебільшували завжди військовий геній і особистісний рівень Кутузова, а також надавали гіпертрофованого значення Бородинській битві як засобу вирішальної перемоги над військами Наполеона. Насправді ж у битві під Бородіно Кутузов втратив майже половину своєї армії, у Москві він поповнив запаси провізії, забрав усе столове срібло, а поранених (від 26 до 30 тисяч осіб) залишив і наказав Москву підпалити. Як наслідок – абсолютна більшість поранених згоріла, померла з голоду та холоду, а ті, кому вдалося вижити,

завдячували своїми життями французьким гренадерам, які через декілька днів зайшли в спустошену Москву.

Ми звикли до стереотипного вердикту, згідно з яким соціальна філософія оперує соціальним простором, а філософія історії – соціальним часом. А позаяк просторово-часовий континуум є істотною сутнісною ознакою всіх явищ і процесів, то тісна дисциплінарна взаємодія соціальної філософії та філософії історії є цілком закономірною. Утім, із простором і часом пов'язана ще одна важлива світоглядна специфіка: «Розмежовуючи один предмет від іншого, дослідник має справу з *простором*; розрізняючи один і той же предмет, він оперує *часом*» [4, с. 785]. Цей концептуальний наголос виразно простежується також у працях Марка Дея та Вільяма Дрея [6; 7].

Підвести ж результувальну риску під змістовною і критеріальною демаркацією соціальної філософії та філософії історії можна в такий спосіб: «Якщо завданням історії є реконструкція подій, то філософія історії покликана з'ясувати принцип дії історичних механізмів, їх причинно-наслідковий зв'язок, закономірності, концептуалістику тощо. Філософія є теоретичним образом буття, який твориться філософом. Так, **філософія історії структурує та ієрархізує теоретичний образ історичного буття**. Де-факто вона є філософією історії соціальних реалій» [4, с. 794].

Цінність наведеної демаркації соціальної філософії та філософії історії зумовлена двоєдиною світоглядною і критеріальною важливістю: з одного боку, увиразнено логіку тісного інструментального зв'язку і взаємодії цих сфер знання; з іншого боку, здійснено виразну демаркацію їхньої мети, місії і субдисциплінарного покликання, на виконання якого, власне, вони й існують (точніше кажучи, чому в них є епістемологічна й гносеологічна потреба).

Марку Твену належить авторство афоризму про те, що історія хоч і не повторюється, проте вона неогано римується («History Doesn't Repeat Itself, but It Often Rhymes»). Таке, з дозволу Марка Твена, римування створює необхідні й, здавалося

б, достатні передумови для увиразнення й засвоєння повчальних уроків історії. Утім, чарівна привабливість історії (те, що англословна частина людства позначає словосполученням «the charming side of history») пов'язана з надзвичайно низьким коефіцієнтом ефективності засвоєння її уроків. Власне, саме через це раз у раз доводиться мати справу з деморалізувальним феноменом «наступання на одні й ті самі граблі».

Як іронічно зауважив щодо цього Джордж Бернард Шоу, єдиний достовірний урок історії полягає в тому, що *людям не притаманне належне засвоєння уроків історії*. А один із найсумніших уроків історії, на думку Карла Сагана, полягає в такому: «Якщо люди були обдуреними впродовж тривалого часу, то вони схильні відкидати будь-які докази такого обману. Вони не хочуть шукати правди. Факт обман поглинув їх: надто боляче зізнатися – навіть самим собі – що ми вони настільки довірливі» [12, с. 115].

Та одна річ, якщо небажанням чи неспроможністю засвоювати уроки історії зловживають окремі індивіди, а зовсім інша, коли така вада притаманна соціальному прошарку, соціокультурному середовищу, країні. У таких випадках можна констатувати ризик фатальних наслідків, а саме: країна незасвоєних уроків історії приречена щонайменше на стагнацію, а здебільшого – на розпад, дезінтеграцію й поглинання сусідами.

Словосполучення «засвоєння уроків історії» – це не вербальна абстракція, не формальний мовний зворот, яким час від часу жонґлюють у процесі виконання певних політичних (а здебільшого псевдополітичних, квазіполітичних і довтолополітичних) ритуалів. Насправді засвоєння уроків історії має цілком конкретне змістовно-предметне наповнення, яке передбачає насамперед і пеерважно процедуру належних висновків зі здійснених у минулому помилок.

Такий процес має два складники – інтелектуальний та етичний. Інтелектуаль-

ний передбачає спроможність збагнути сутність помилок, їх причинно-наслідкову зумовленість та системні наслідки, виклики й небезпеки. Що ж стосується етичного складника процесу засвоєння уроків історії, то він є різновидом катарсису – тієї відваги, яка допомагає формальній інтелектуальній спроможності реалізувати себе на прикладному рівні. Безперечно, інтелектуальний складник має ключове значення, бо за її відсутності засвоєння уроків історії виявляється неможливим у принципі. Однак значущість етичного складника не набагато менша: без неї інтелектуальна спроможність у багатьох випадках так і залишається в ембріональному, приспаному стані, не реалізувавши свій інструментально-функціональний потенціал.

Висновки. Хоча дисциплінарна суверенізація філософії історії не викликає сумнівів і заперечень щонайменше із часів опублікування Георгом Гегелем його профільної праці, однак процес дисциплінарної суверенізації не завершено, а з огляду на принцип розвитку його й не може бути завершено в принципі, позаяк кожна епоха потребуватиме певної місійної та інструментальної конкретизації філософії історії як епістемологічного та гносеологічного засобу.

Універсальне покликання філософії історії як засобу структуризації та ієрархізації теоретико-концептуального образу історичного буття в наш час потребує увиразнення завдяки змістовній і предметній демаркації між, з одного боку, філософією історії, а з іншого – історією та соціальною філософією. Філософський складник філософії історії також є далекою від остаточної визначеності та аргументаційної переконливості. Крім того, наше сьогодення покладає на філософію історії сподівання щодо систематизації інструментарію, який слугуватиме надійним критеріальним дороговказом для ефективного засвоєння повчальних уроків історії та уникнення гротескного ефекту «наступання на історичні граблі».

ЛІТЕРАТУРА

1. **Вишневецький, Ю.** *Реальності немає. Фізики розгадали загадки kota Шредінгера і одного Вігнера.* URL : <https://www.dsnews.ua/ukr/future/realnosti-net-fiziki-razgadali-zagadki-kota-shredingera-17032019220000>.
2. **Ортега-і-Гассет, Х.** (1994). *Занепад революцій. Вибрані твори.* К. : Основи. С. 370–390.
3. **Рафальський, О. О., Самчук, З. Ф.** (2018). *Цивілізаційні перехрестя сучасного суспільства.* Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 688 с.
4. **Самчук, З. Ф.** (2009). *Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору : [моногр.] : у 2 т. Д. : АРТ-ПРЕС. Т. 1. 920 с.*
5. **Baum, P.** (2024). *ThoughtForms – The Structure, Power, and Limitations of Thought: Volume 1 – Introduction.* Aesir Publishing. 445 p.
6. **Day, M.** (2008). *The Philosophy of History: An Introduction.* Continuum. 272 p.
7. **Dray, W. H.** (1992). *Philosophy of History.* Pearson. 160 p.
8. **Habermas, J.** (2023). *Also a History of Philosophy, Volume 1 : The Project of a Genealogy of Postmetaphysical Thinking.* Polity. 448 p.
9. **Hegel, G. W. F.** (1956). *The Philosophy of History.* Dover Publications. 457 p.
10. **Knott, J.** (2020). *Tiny Blunders/Big Disasters: Thirty-Nine Tiny Mistakes That Changed the World Forever.* Jefferson Central Publishing. 457 p.
11. **Lübbe, H.** (2003). *Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart.* Springer. 466 s.
12. **Sagan, C.** (2013). *Cosmos.* Ballantine Books. 432 p.
13. **Seneca.** (2023). *Letters from a Stoic.* Fingerprint Publishing. 281 p.

REFERENCES

1. **Vyshnevs'kyi, YU.** Real'nosti nemaye. Fyzyky roz-hadaly zahadky kota Shredinhera i odnogo Vihnera [There is no reality. Physicists have solved the riddles of Schrödinger's cat and one Wigner]. Retrieved from : <https://www.dsnews.ua/ukr/future/realnosti-net-fiziki-razgadali-zagadki-kota-shredingera-17032019220000>. [in Ukrainian].
2. **Orteha-i-Hasset, KH.** (1994). *Zanepad revolyutsiy [The decline of revolutions].* Vybrani tvory. K. : Osnovy. S. 370–390 [in Ukrainian].
3. **Rafal's'kyi, O. O., & Samchuk, Z. F.** (2018). *Tsyvilizatsiyni perekhrestya suchasnoho suspil'stva [Civilizational crossroads of modern society].* K. : IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. 688 s. [in Ukrainian].
4. **Samchuk, Z. F.** (2009). *Svitohlyadni osnovy sotsial'no-filosofs'koho doslidzhennya ideolohiyi: problema kryteriyiv ta priorytetiv vyboru [Worldview foundations of socio-philosophical research of ideology: the problem of criteria and priorities of choice] : [monohr.] : u 2 t. D. : ART-PRES. T. 1. 920 s. [in Ukrainian].*
5. **Baum, P.** (2024). *ThoughtForms – The Structure, Power, and Limitations of Thought: Volume 1 – Introduction.* Aesir Publishing. 445 p. [in English].
6. **Day, M.** (2008). *The Philosophy of History: An Introduction.* Continuum. 272 p. [in English].
7. **Dray, W. H.** (1992). *Philosophy of History.* Pearson. 160 p. [in English].
8. **Habermas, J.** (2023). *Also a History of Philosophy, Volume 1 : The Project of a Genealogy of Postmetaphysical Thinking.* Polity. 448 p. [in English].
9. **Hegel, G. W. F.** (1956). *The Philosophy of History.* Dover Publications. 457 p. [in English].
10. **Knott, J.** (2020). *Tiny Blunders/Big Disasters: Thirty-Nine Tiny Mistakes That Changed the World Forever.* Jefferson Central Publishing. 457 p. [in English].
11. **Lübbe, H.** (2003). *Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart [In the train of time: Shortened stay in the present].* Springer. 466 s. [in German].
12. **Sagan, C.** (2013). *Cosmos.* Ballantine Books. 432 p. [in English].
13. **Seneca.** (2023). *Letters from a Stoic.* Fingerprint Publishing. 281 p. [in English].

Олександр КОВАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри туризму
Сумський національний аграрний університет
<https://orcid.org/0000-0003-1043-6679>

Лариса СПИК

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри туризму
Сумський національний аграрний університет
<https://orcid.org/0000-0001-5160-6529>

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМУ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено, що інтеграція краєзнавства в систему туристичної освіти сприяє формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних розвивати внутрішній туризм, популяризувати національну спадщину та адаптувати туристичні послуги до сучасних вимог. У статті наголошується, що використання цифрових технологій, зокрема геоінформаційних систем, віртуальної та доповненої реальності, мобільних застосунків й онлайн-курсів, підвищує ефективність навчального процесу та робить краєзнавчі знання доступнішими. Завдяки цьому студенти отримують можливість взаємодіяти з регіональними туристичними ресурсами в інтерактивному форматі, що сприяє розвитку професійних компетенцій. Автори роботи зазначають, що поєднання теоретичних знань із практичними експедиціями, проектною діяльністю та співпрацею з громадами дає змогу формувати конкурентоспроможних спеціалістів у сфері туризму. Такий підхід сприяє збереженню культурної спадщини, розширенню туристичних можливостей регіонів і підвищенню якості туристичних послуг.

Ключові слова: краєзнавство, краєзнавчі дослідження, туризм, туристична освіта, інтеграційні процеси, цифрові та інформаційні технології, геоінформаційні системи (ГІС).

Oleksandr KOVALENKO, Larysa YEPYK

FEATURES OF INTEGRATING LOCAL HISTORY INTO THE TOURISM EDUCATION SYSTEM

This article states that the integration of local history into the tourism education system contributes to the formation of highly qualified specialists capable of developing domestic tourism, popularizing national heritage, and adapting tourist services to modern requirements. The article emphasizes that the use of digital technologies, including geographic information systems, virtual and augmented reality, mobile applications, and online courses, enhances the effectiveness of the educational process and makes local history knowledge more accessible. This allows students to interact with regional tourist resources in an interactive format, which promotes the development of professional competencies. The authors of this work note that combining theoretical knowledge with practical expeditions, project activities, and community collaboration enables the formation of competitive specialists in the field of tourism. This approach contributes to the preservation of cultural heritage, the expansion of regional tourism opportunities, and the improvement of tourist service quality.

Key words: local history, local history research, tourism, tourism education, integration processes, digital and information technologies, geographic information systems (GIS).

Сучасний розвиток туристичної галузі вимагає висококваліфікованих спеціалістів, які володіють не лише теоретичними знаннями, а й глибоким розумінням місцевих природних, історичних і культурних особливостей [3].

Краєзнавство як галузь знань про рідний край відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму. Його інтеграція в систему туристичної освіти сприяє розвитку національної ідентичності, популяризації локальних туристичних ресурсів та вдосконаленню туристичних послуг. Завдяки цьому студенти отримують можливість глибше розуміти історико-культурні особливості регіону, що сприяє формуванню унікального туристичного продукту. Крім того, це дає змогу адаптувати туристичні маршрути до запитів різних категорій туристів, підвищуючи їхню привабливість. Вивчення краєзнавства допомагає зберегти культурну спадщину, оскільки туристичні ініціативи спрямовані на підтримку та розвиток місцевих традицій. Також інтеграція краєзнавства в туристичну освіту сприяє налагодженню співпраці між навчальними закладами, громадами та представниками туристичного бізнесу.

Краєзнавство, як комплексна наука, що вивчає природу, історію, культуру та населення певного регіону, відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні якісної туристичної освіти. У сучасному світі, де туризм стає дедалі популярнішим, різноманітнішим і цікавішим, глибоке розуміння місцевих особливостей є ключовим для створення унікальних та змістовних туристичних продуктів [1, с. 15].

Тож краєзнавство є потужним інструментом для розвитку як внутрішнього, так і міжнародного туризму. Воно дає змогу не лише показати красу та унікальність регіонів, а й сприяє збереженню культурної спадщини, розвитку місцевої економіки та зміцненню національної ідентичності. Саме через це треба розглядати краєзнавство як фундаментальну основу для підготовки фахівців у сфері туризму, оскільки воно дає змогу [4]:

- формувати глибоке знання історико-культурної спадщини певного регіону та розвивати навички створення унікальних туристичних маршрутів;

- підвищувати рівень екологічної відповідальності та збереження природних ресурсів, а також виховувати патріотизм і відповідальне ставлення до рідного краю;

- поглиблювати розуміння соціально-економічного розвитку території та їхньої ролі в загальній туристичній привабливості;

- стимулювати розвиток внутрішнього туризму шляхом популяризації маловідомих, але цінних туристичних об'єктів;

- підвищувати рівень обслуговування туристів через розширене знання місцевих особливостей, а також допомагати адаптувати туристичні послуги до вимог сучасного ринку, урахуваючи регіональну специфіку;

- сприяти розвитку культурного обміну та міжетнічного порозуміння, що особливо важливо для багатонаціональних регіонів;

- формувати в студентів навички критичного аналізу та самостійного дослідження історичних, культурних і природних особливостей регіону.

Розглянемо більш детально методи інтеграції краєзнавства в систему туристичної освіти. На нашу думку, для ефективного впровадження краєзнавчих знань у систему туристичної освіти доцільно використовувати такі методи:

1. Теоретичні заняття, присвячені історії, культурі, етнографії та географії окремих регіонів. Цей метод передбачає проведення лекцій, семінарів та інших форм теоретичних занять, під час яких студенти отримують знання про історію, культуру, етнографію та географію певних регіонів. Основна мета цього методу – сформувати в студентів базові знання про краєзнавчі особливості різних територій, необхідні для подальшої практичної діяльності у сфері туризму. Перевагами методу можна вважати систематичне вивчення краєзнавчого матеріалу, формування теоретичної бази знань, а також можливість залучення

до викладання кваліфікованих викладачів та науковців. До недоліків можна зарахувати можливу відірваність від практичної діяльності, а також необхідність використання наочних матеріалів та інтерактивних методів для підвищення зацікавленості студентів. Прикладами можуть слугувати курси лекцій з історії місцевого краю, етнографії України, географії туристичних регіонів; семінари з обговорення краєзнавчих питань, аналіз історичних документів та культурних явищ.

2. Практичні виїзди та експедиції для ознайомлення студентів із реальними туристичними об'єктами. Цей метод передбачає організацію навчальних екскурсій, походів та експедицій, під час яких студенти мають можливість безпосередньо ознайомитися з туристичними об'єктами. Метою є закріпити теоретичні знання на практиці, розвинути навички орієнтування на місцевості, інтерпретації краєзнавчої інформації та спілкування з туристами. До переваг зараховують таке: безпосереднє ознайомлення з туристичними об'єктами; розвиток практичних навичок, підвищення зацікавленості студентів до вивчення краєзнавства. Серед недоліків виокремлюють: необхідність організації безпечних та змістовних виїздів; залежність від погодних умов та інших зовнішніх факторів; потребу додаткового фінансування. Прикладами є: навчальні екскурсії до історичних музеїв, архітектурних пам'яток, природних заповідників; краєзнавчі походи та експедиції з метою вивчення місцевої флори та фауни, геологічних особливостей, етнографічних традицій [9].

3. Проектна діяльність, що містить розробку туристичних маршрутів, створення інформаційних матеріалів та організацію екскурсій. Цей метод передбачає залучення студентів до розробки та реалізації краєзнавчих проектів із метою розвинути творчі здібності студентів, навчити їх самостійно досліджувати краєзнавчі матеріали, створювати туристичні продукти та презентувати їх. Серед переваг цього методу виокремимо розвиток творчих здібностей та дослідницьких навичок, формування

практичних навичок розробки туристичних продуктів, підвищення самостійності й відповідальності студентів. А от до недоліків можемо зарахувати необхідність організації проектної діяльності та контролю за її виконанням, а також потребу в додаткових ресурсах (матеріальних, технічних, інформаційних). Приклади: розробка туристичних маршрутів по місцевому краю; створення краєзнавчих путівників, буклетів, вебсайтів; організація навчальних екскурсій для школярів та місцевих жителів [2].

4. Інтерактивні методи навчання, як-от кейс-стаді, рольові ігри та віртуальні подорожі. Метод передбачає використання інтерактивних технологій для активізації навчального процесу. Основною метою є те, щоб зробити навчання більш цікавим та ефективним, розвинути в студентів навички аналізу, ухвалення рішень та командної роботи. До переваг методу зараховуємо: активізацію навчального процесу; розвиток навичок аналізу та ухвалення рішень; підвищення зацікавленості студентів до навчання. І серед недоліків зазначимо такі: необхідність використання сучасних технологій, а також потребу додаткової підготовки викладачів. Серед прикладів: розгляд реальних ситуацій з туристичної практики (кейс-стаді); рольові ігри, під час яких студенти виступають у ролі гідів, екскурсують, туристів; використання віртуальних турів для ознайомлення з туристичними об'єктами.

5. Залучення місцевих експертів, зокрема краєзнавців, гідів та істориків для проведення лекцій і майстеркласів, тобто фахівців, які мають глибокі знання про місцевий край із метою передати студентам практичний досвід та знання, які неможливо отримати з підручників. Серед переваг цього методу можемо виокремити: здобуття знань з перших вуст; передання практичного досвіду; підвищення зацікавленості студентів до вивчення краєзнавства. А от серед недоліків виокремимо такі: необхідність пошуку та залучення кваліфікованих експертів і потреба узгодження графіків й організації зустрічей. Наведемо приклади: лекції та майстеркласи від відомих краєз-

навців, гідів, істориків, екскурсії, проведені місцевими експертами, участь експертів у проєктній діяльності студентів [6].

Тож, на нашу думку, використання вищезазначених методів у комплексі дасть змогу ефективно інтегрувати краєзнавство в систему туристичної освіти та підготувати висококваліфікованих фахівців для туристичної галузі.

Ми також вважаємо, що сучасні цифрові та інформаційні технології відіграють ключову роль у процесі інтеграції краєзнавства в систему туристичної освіти.

Сучасні технології значно розширюють можливості для вивчення краєзнавства. Наприклад, геоінформаційні системи (далі – ГІС) дають змогу створювати інтерактивні карти туристичних маршрутів, що полегшує орієнтацію на місцевості та планування подорожей. Віртуальна та доповнена реальність допомагають відтворювати історичні пам'ятки в цифровому форматі, роблячи екскурсії більш захопливими й доступними. Онлайн-курси, мобільні застосунки та цифрові архіви сприяють широкému поширенню краєзнавчих знань і їх доступності для різних категорій користувачів. Використання мультимедійних ресурсів, відеоекскурсій і 3D-турів дає змогу студентам та туристам отримати якісний візуальний та аналітичний матеріал. У результаті цифрові технології сприяють збереженню, популяризації та ефективному використанню краєзнавчих ресурсів у сфері туристичної освіти. Розглянемо більш детально кожну технологію [5].

ГІС для створення інтерактивних карт туристичних маршрутів. Сутність технології полягає в тому, що це комп'ютеризовані системи, призначені для збору, зберігання, обробки, аналізу та відображення географічних даних. Вони дають змогу поєднувати інформацію про місцезнаходження об'єктів з їхніми характеристиками.

У краєзнавстві ГІС використовують для створення інтерактивних карт, на яких можна відображати: туристичні маршрути з позначенням цікавих об'єктів; історичні місця, пам'ятки архітектури, музеї; природні об'єкти: заповідники, парки, річки,

озера; етнографічні дані: місця традиційних промислів, народних свят [7].

До можливостей використання ГІС технологій зараховуємо:

1. Створення віртуальних екскурсій: користувачі можуть віртуально подорожувати маршрутом, отримуючи інформацію про об'єкти.

2. Планування подорожей: ГІС допомагають туристам планувати маршрути, враховуючи відстані, час, доступність об'єктів.

3. Дослідження: краєзнавці можуть використовувати ГІС для аналізу просторових даних, виявлення закономірностей, створення тематичних карт.

4. Використання таких програм, як QGIS, ArcGIS, Google maps.

Серед переваг використання цієї технології є, по-перше, наочність або візуалізація даних, яка робить краєзнавчу інформацію більш зрозумілою та цікавою; по-друге, інтерактивність, коли користувачі самостійно можуть взаємодіяти з картами, отримуючи додаткову інформацію; по-третє, доступність, бо саме онлайн-карти доступні з будь-якого пристрою, під'єданого до інтернету.

Наступною технологією є віртуальна та доповнена реальність (далі – VR/AR), яку насамперед можна використовувати для відтворення історичних пам'яток. Віртуальна реальність створює штучне середовище, у яке користувач може зануритися, а доповнена реальність накладає цифрові об'єкти на реальний світ.

У краєзнавстві VR/AR використовують для відтворення історичних будівель, які не збереглися до наших днів, створення 3D-моделей археологічних знахідок, візуалізації історичних подій [10].

Серед можливостей використання VR/AR вважаємо за необхідне виокремити такі:

– віртуальні музеї: користувачі можуть відвідувати музеї, не виходячи з дому;

– інтерактивні екскурсії: AR-застосунки можуть надавати додаткову інформацію про об'єкти, які бачить користувач;

– навчальні програми: VR/AR можуть використовувати для створення інтерактивних уроків з історії, краєзнавства.

До переваг можемо зарахувати ефект присутності, коли користувачі можуть відчути себе учасниками історичних подій; наочність, бо саме 3D-моделі та віртуальні реконструкції роблять історію більш живою; інтерактивність, завдяки якій користувачі можуть взаємодіяти з віртуальними об'єктами.

Й останньою технологією, яку ми вважаємо за необхідне розглянути, є онлайн-курси (навчальні програми, доступні через інтернет) та мобільні застосунки (програми, встановлені на смартфони та планшети), що забезпечують доступність краєзнавчих знань. У краєзнавстві їх використовують для:

- поширення краєзнавчої інформації серед широкої аудиторії;
- надання доступу до навчальних матеріалів;
- організації віртуальних екскурсій.

Завдяки онлайн-лекціям краєзнавці можуть ділитися своїми знаннями з усім світом, а мобільні путівники, як застосунки, можуть надавати інформацію про туристичні об'єкти, маршрути, події [8, с. 31].

До переваг використання цієї технології зараховуємо доступність, коли краєзнавчі знання доступні з будь-якого пристрою, під'єданого до інтернету; гнучкість, коли користувачі можуть навчатися в зручний для них час; інтерактивність, коли онлайн-курси та мобільні застосунки можуть містити інтерактивні елементи.

Тож можемо зазначити, що використання представлених вище цифрових та

інформаційних технологій у туристичній освіті надає нові можливості для вивчення та популяризації культурної спадщини.

Висновки. Інтеграція краєзнавства в систему туристичної освіти є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Вона дає змогу поєднати глибокі знання про рідний край із сучасними туристичними технологіями, що сприяє розвитку сталого туризму та популяризації національної спадщини. Упровадження ефективних методик навчання, використання цифрових інструментів і співпраця з місцевими громадами сприятимуть формуванню конкурентоспроможних фахівців на ринку туристичних послуг. Особливо важливим є застосування сучасних цифрових та інформаційних технологій, які роблять краєзнавчі матеріали доступними, інтерактивними й легкими для сприйняття. Це сприяє підвищенню зацікавленості студентів та покращенню якості освітнього процесу. Також інтеграція краєзнавства в туристичну освіту сприяє збереженню та популяризації культурної спадщини, формуванню локального патріотизму й стимулюванню розвитку внутрішнього туризму. У майбутньому варто продовжувати вдосконалювати методи викладання та розширювати співпрацю між навчальними закладами, туристичними організаціями й місцевими громадами задля створення інноваційних підходів до підготовки фахівців у сфері туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бабарицька, В. К., Коваль, Т. В., & Устименко, Л. М.** (2018). Краєзнавство і туризм : навчальний посібник. Київ : Альтерпрес.
2. **Голованова, О. О.** (2019). Краєзнавство в системі туристичної освіти: теоретико-методологічний аспект. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Геологія. Географія. Екологія»*, (50), 123–132. DOI: 10.26565/2410-7360-2019-50-12.
3. **Жирак, Л. М.** (2011). Туризм і краєзнавство як засіб суспільної адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, (2), 32–37.
4. **Іванова, І. П.** (2020). Інтеграція краєзнавства в освітній процес підготовки фахівців туристичної галузі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, (2), 115–119.
5. **Коваль, Т. В.** (2017). Туристичне краєзнавство: теоретико-методологічні засади. *Географія та туризм: науковий збірник*, (41), 112–120.

6. **Кузик, С. П.** (2016). Краєзнавство як основа формування туристичної компетентності майбутніх фахівців. *Вісник Львівського університету. Серія «Географія»*, (50), 212–220.
7. **Малиновська, О. Ю.** (2018). Туристичне краєзнавство як засіб розвитку пізнавальної активності студентів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Географія»*, (1), 89–94.
8. **Пангелова, Н. Є.** (2015). Теоретико-методичні засади туристсько-краєзнавчої роботи у вищих навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М.
9. **Сокол, І. М.** (2021). Роль краєзнавства у розвитку дитячо-юнацького туризму. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*, (1), 215–224. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v1i1.294
10. **Щука, Г. П.** (2024). Теорія та методика організації краєзнавчо-туристичної роботи. *Науковий вісник кафедри географії та методики її навчання*, 1(1), 32–37. DOI:10.5281/zenodo.10595261

REFERENCES

1. **Babarytska, V. K., Koval, T. V., & Ustyomenko, L. M.** (2018). *Kraieznavstvo i turyzm: Navchal'nyy posibnyk* [Local history and tourism: Textbook]. Al'terpres. [in Ukrainian]
2. **Holovanova, O. O.** (2019). Kraieznavstvo v systemi turystychnoi osvity: teoretyko-metodolohichnyy aspekt [Local history in the system of tourist education: theoretical and methodological aspect]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Heohrafiya. Ekolohiya»*, (50), 123–132. DOI: 10.26565/2410-7360-2019-50-12 [in Ukrainian]
3. **Zhyrak, L. M.** (2011). Turyzm i kraieznavstvo yak zasib suspil'noi adaptatsii ta intehtatsii ditey z osoblyvymy potrebamy [Tourism and local history as a means of social adaptation and integration of children with special needs]. *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu*, (2), 32–37. [in Ukrainian]
4. **Ivanova, I. P.** (2020). Intehtatsiya kraieznavstva v osvittniy protses pidhotovky fakhivtsiv turystychnoi haluzi [Integration of local history into the educational process of training specialists in the tourism industry]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya «Pedagogika. Sotsial'na robota»*, (2), 115–119. [in Ukrainian]
5. **Koval, T. V.** (2017). Turystychno kraieznavstvo: teoretyko-metodolohichni zasady [Tourist local history: theoretical and methodological principles]. *Heohrafiya ta turyzm: naukovyy zbirnyk*, (41), 112–120. [in Ukrainian]
6. **Kuzyk, S. P.** (2016). Kraieznavstvo yak osnova formuvannya turystychnoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv [Local history as a basis for the formation of tourist competence of future specialists]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya «Heohrafiya»*, (50), 212–220. [in Ukrainian]
7. **Malynovs'ka, O. Yu.** (2018). Turystychno kraieznavstvo yak zasib rozvytku piznaval'noi aktyvnosti studentiv [Tourist local history as a means of developing students' cognitive activity]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya «Heohrafiya»*, (1), 89–94. [in Ukrainian]
8. **Pangelova, N. Ye.** (2015). *Teoretyko-metodychni zasady turysts'ko-kraieznavchoi roboty u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Theoretical and methodological principles of tourist and local history work in higher educational institutions: educational and methodical manual]. FOP Lukashevych O. M. [in Ukrainian]
9. **Sokol, I. M.** (2021). Rol' kraieznavstva u rozvytku dytyacho-yunats'koho turyzmu [The role of local history in the development of children and youth tourism]. *Visnyk Natsional'noi akademiyi Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya «Pedagogika»*, (1), 215–224. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v1i1.294 [in Ukrainian]
10. **Shchuka, H. P.** (2024). Teoriya ta metodyka orhanizatsii kraieznavcho-turystychnoi roboty [Theory and methodology of organizing local history and tourist work]. *Naukovyy visnyk kafedry heohrafiy ta metodyky yii navchannia*, 1(1), 32–37. DOI:10.5281/zenodo.10595261 [in Ukrainian]

Анна НОВІКОВАкандидат сільськогосподарських наук,
старший викладач кафедри туризму
Сумський національний аграрний університет
<https://orcid.org/0000-0003-1515-5593>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГІС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено комплексному дослідженню інтеграції геоінформаційних систем (далі – ГІС) у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з екологічного туризму в умовах вищої освіти. Особливого значення набуває впровадження інноваційних освітніх технологій, які дають змогу не лише теоретично вивчати просторові характеристики туристичних територій, а й практично опанувувати сучасні методи геопросторового аналізу. Розкриваються методологічні засади використання ГІС у контексті екологічного туризму. Важливим аспектом дослідження є методика впровадження ГІС-технологій у навчальний процес, що вплине на якість екологічної освіти, удосконалення навичок просторового мислення та формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі.

Ключові слова: особливості викладання, ГІС-технології, екологічний туризм, природні ресурси, культурні ресурси, туристичні регіони, педагогіка вищої школи.

Anna NOVIKOVA

FEATURES OF USING GIS TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF TOURISM INDUSTRY SPECIALISTS

The article is dedicated to a comprehensive study of the integration of Geographic Information Systems (GIS) into the professional training process of future environmental tourism specialists in higher education. Special importance is given to the introduction of innovative educational technologies that allow not only theoretical study of spatial characteristics of tourist territories but also practical mastery of modern geospatial analysis methods. The methodological foundations of GIS use in the context of ecological tourism are revealed. An important aspect of the study is the methodology of implementing GIS technologies in the educational process, which will impact the quality of environmental education, improvement of spatial thinking skills, and formation of professional competence of future tourism industry specialists.

Key words: teaching features, GIS technologies, ecological tourism, natural resources, cultural resources, tourist regions, higher school pedagogy.

Екологічний туризм є одним з найбільш перспективних напрямів розвитку туристичної галузі, оскільки він поєднує в собі економічні, соціальні та екологічні аспекти. Для ефективного розвитку екологічного туризму необхідне комплексне дослідження природних та культурних ресурсів туристичних регіонів, а також розробка інструментів

для управління туристичною діяльністю. ГІС-технології є потужним інструментом для вирішення цих завдань і підвищення професійних компетентностей майбутніх фахівців [1, с. 50].

Геоінформаційні системи та технології дають змогу зберігати, обробляти та аналізувати просторові дані про природні й

культурні ресурси туристичних регіонів, візуалізувати ці дані у вигляді карт, схем, діаграм та інших графічних зображень, розробляти туристичні маршрути з урахуванням екологічних і культурних особливостей територій, моніторити екологічний стан туристичних регіонів та оцінювати вплив туристичної діяльності на довкілля, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення щодо розвитку екологічного туризму [3, с. 64].

За допомогою ГІС-технологій можливо аналізувати ландшафти, рослинний і тваринний світ, водні ресурси, геологічні пам'ятки, історико-культурні пам'ятки та етнографічні особливості регіонів.

Цей аналіз дає змогу визначити туристичний потенціал регіонів, виявити унікальні природні та культурні об'єкти, а також оцінювати їх придатність для розвитку екологічного туризму.

У процесі вивчення цієї дисципліни здобувачі освіти вчаться створювати інтерактивні карти туристичних маршрутів, визначати оптимальні маршрути та графіки руху з урахуванням відстаней, рельєфу, екологічних обмежень та інших факторів, розробляти тематичні маршрути, присвячені природним або культурним об'єктам, надавати туристам інформацію про маршрути в зручному форматі (наприклад, у вигляді мобільних застосунків).

Під час моніторингу екологічного стану туристичних регіонів за допомогою ГІС-технологій можливо контролювати стан довкілля в туристичних регіонах, оцінювати вплив туристичної діяльності на екосистеми, виявляти зони екологічного ризику та розробляти заходи щодо охорони довкілля [4, с. 52].

Сучасний стан і розвиток вищої школи вимагає інтеграції та поєднання багатьох освітніх компонентів, що дасть змогу майбутнім спеціалістам отримати більш широке розуміння технологічних, інтерактивних та професійних навичок.

Інтеграція геоінформаційних систем та технологій в освітній процес у закладах вищої освіти, які займаються підготовкою фахівців з туризму, дасть їм змогу опанувати

сучасні методи аналізу просторових даних, навчитися використовувати ГІС-технології для розробки туристичних маршрутів і моніторингу екологічного стану територій, розвинути навички ухвалення обґрунтованих управлінських рішень [5, с. 84].

Викладання ГІС-технологій у закладах вищої освіти потребує використання активних методів навчання, як-от: проектна діяльність, кейс-стаді, рольові ігри, практичні заняття в польових умовах, що дасть змогу студентам не лише засвоїти теоретичні знання, а й розвинути практичні навички роботи з ГІС. Важливо не лише навчити студентів користуватися програмним забезпеченням, а й сформувати в них системне мислення, здатність аналізувати просторові дані та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Важливо формувати в студентів етичну свідомість та розуміння відповідальності за збереження природних і культурних ресурсів.

Упровадження цих педагогічних підходів дасть змогу підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати ГІС-технології для розвитку екологічного туризму [7, с. 45].

Інтеграція ГІС-технологій у професійну підготовку фахівців з екологічного туризму базується на таких методологічних принципах:

1) принципи педагогічної інтеграції: системність (послідовне та взаємопов'язане впровадження ГІС-технологій у навчальний процес); практична орієнтованість (максимальне наближення навчальних завдань до реальних професійних контекстів); неперервність (постійне оновлення змісту навчання відповідно до технологічних змін); індивідуалізація (урахування індивідуальних освітніх траєкторій студентів) [10, с. 192].

2) психолого-педагогічні механізми формування професійної компетентності, до яких належать когнітивні та мотиваційні механізми.

Когнітивні механізми, своєю чергою, сприяють розвитку просторового інтелекту через картографічне моделювання, фор-

мування системного мислення при аналізі геопросторових даних та розвиток критичного сприйняття інформації через мультимедійний аналіз [11, с. 235].

Мотиваційні механізми працюють через створення проблемних навчальних ситуацій, максимально наближених до реальної професійної діяльності, демонстрацію практичної значущості ГІС-технологій у вирішенні екологічних та туристичних завдань, залученні студентів до дослідницьких проєктів з реальними замовниками [8, с. 102].

Навчальний процес обов'язково повинен бути спрямований на формування ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності у сфері туризму. До них належать:

- просторова компетентність: здатність аналізувати та інтерпретувати просторові дані, створювати та використовувати карти, схеми та інші графічні зображення;

- інформаційно-цифрова компетентність: уміння використовувати сучасні інформаційні технології, включно з ГІС, для збору, обробки та аналізу даних;

- екологічна компетентність: розуміння екологічних принципів та процесів, здатність оцінювати вплив туристичної діяльності на довкілля та розробляти заходи щодо його охорони;

- комунікативна компетентність: уміння ефективно спілкуватися з різними стейкхолдерами, включно з туристами, місцевими жителями, представниками органів влади та громадських організацій;

- проєктна компетентність: здатність розробляти та реалізовувати проєкти, спрямовані на розвиток екологічного й інших видів туризму.

Для досягнення поставлених цілей необхідно використовувати активні методи навчання, які сприяють активній участі студентів у навчальному процесі. До основних з них належать:

- проєктна діяльність: студенти працюють над реальними проєктами, пов'язаними з розвитком екологічного туризму в конкретному регіоні, що дає їм змогу застосувати здобуті знання та розвинути

навички на практиці, а також опанувати навички командної роботи й управління проєктами;

- кейс-стаді: студенти аналізують реальні ситуації, пов'язані з використанням ГІС в екологічному туризмі, та розробляють рішення для певних проблем.

- рольові ігри: студенти моделюють різні ситуації, пов'язані з туристичною діяльністю, та відпрацьовують навички ухвалення рішень у різних контекстах.

- практичні заняття в реальних умовах: студенти проводять польові дослідження, збирають дані та використовують ГІС для їх аналізу й візуалізації.

- використання інтерактивних карт та веб-ГІС: дає змогу студентам отримувати доступ до актуальних даних та аналізувати їх у режимі реального часу [8, с. 115].

Ураховуючи сучасні вимоги до якості освіти при підготовці фахівців туристичної галузі, необхідно використовувати міждисциплінарну інтеграцію, яка поділяється на горизонтальну (поєднання знань з різних галузей науки) та вертикальну (послідовне нарощування компетентностей від базових до профільних).

У цьому разі інтеграційні напрями будуть такими:

- 1) екологія та природокористування (моделювання екосистем, оцінка біорізноманіття, аналіз антропогенного впливу);

- 2) географія та ландшафтознавство (просторовий аналіз ландшафтів, картографування природних комплексів, дослідження ландшафтної структури регіонів);

- 3) економіка туризму (оцінка туристичного потенціалу територій, моделювання економічних показників, прогнозування туристичних потоків);

- 4) соціальні комунікації (аналіз туристичних преференцій, дослідження соціокультурних особливостей регіонів, маркетингові дослідження туристичного ринку) [2, с. 143].

Виклики сьогодення змушують шукати технологічні інновації, що допомагатимуть подолати або знизити рівень освітніх втрат. Для цього дедалі частіше використовують сучасні технологічні та освітні платформи,

які надають доступ до мобільних застосунків на основі інтерактивної навігації та геолокаційного моніторингу. Віртуальна й доповнена реальність стає невід'ємною частиною сучасного життя. 3D-моделювання туристичних об'єктів, віртуальні екскурсії та інтерактивні навчальні симуляції дають змогу отримувати повноцінну вищу освіту людям з інвалідністю.

Основними перспективними напрямками розвитку геоінформаційних систем та технологій є персоналізація маршрутів, моніторинг екологічного стану в режимі реального часу, інтерактивні туристичні путівники. Усі вони можуть бути доповненими віртуальними подорожами [10, с. 57–60].

Сьогодні поряд з геоінформаційними технологіями активно використовують штучний інтелект, який аналізує великі масиви даних, моделює складні системи, проводить автоматизацію наукових експериментів та фінансової звітності, розпізнає образи, генерує тексти, створює діалогові й навчальні системи, допомагає в архітектурному плануванні, промислового дизайні й туристичній діяльності. До того ж є певні етичні обмеження та виклики. Тому, використовуючи певні штучні інформаційні системи, ми не повинні забувати про формування в здобувачів освіти чіткого розуміння професійної та технологічної етики.

Завдяки теоретичній і практичній комплексній підготовці відбувається вивчення етичних норм та принципів, що регулюють діяльність у сфері туризму, ознайомлення з міжнародними та національними кодексами етики в туризмі, аналіз етичних дилем і конфліктів, що можуть виникати в роботі.

Практична підготовка сприяє свідомому моделюванню ситуацій, що вимагають етичного ухвалення рішень. Стажування та практика в туристичних компаніях дають змогу спостерігати за поведінкою досвідчених фахівців, що сприяє усвідомленню важливості своєї ролі в забезпеченні якісного й безпечного туристичного досвіду, який не може бути замінений штучними інформаційними системами [13, с. 51].

Отже, інтеграція геоінформаційних систем у професійну підготовку фахівців з екологічного туризму є стратегічним напрямом модернізації сучасної туристичної освіти. Проведений аналіз демонструє комплексний підхід до впровадження ГІС-технологій, який охоплює не лише технічні аспекти, а й педагогічні, психологічні та етичні виміри професійної підготовки.

ГІС-технології дають змогу ефективно зберігати, обробляти та аналізувати просторові дані про природні й культурні ресурси туристичних регіонів, забезпечують можливість створення інтерактивних карт, маршрутів та моніторингу екологічного стану територій, сприяють розвитку просторового інтелекту й системного мислення майбутніх фахівців.

До освітніх інновацій, що пропонують геоінформаційні системи, належать: впровадження активних методів навчання, формування ключових компетентностей, міждисциплінарна інтеграція знань з екології, географії, економіки та соціальних комунікацій.

Важливою особливістю сучасної освіти є не лише технологічне оснащення, а й формування етичної свідомості майбутніх фахівців, що передбачає вивчення професійної та технологічної етики, усвідомлення відповідальності за збереження природних та культурних ресурсів, розуміння меж використання штучного інтелекту та інформаційних технологій.

Своєю чергою, застосування геоінформаційних технологій сприяє оновленню освітніх програм відповідно до технологічних змін та розвитку міждисциплінарних зв'язків, посилює практичний складник професійної підготовки.

Інтеграція ГІС у професійну підготовку фахівців з екологічного туризму є складним і багатогранним процесом, який виходить далеко за межі простого технологічного оновлення освітніх програм. Це стратегічний напрям трансформації туристичної освіти, що відповідає сучасним викликам глобального розвитку, екологічним тенденціям та технологічним інноваціям.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бондаренко, Є. Л.** (2021). Інноваційні технології в туристичній галузі: геоінформаційний аспект. *Туристичний бізнес: світові тенденції та національні пріоритети*, (3), 45–58.
2. **Головенкін, В. П.** (2019). *Педагогіка вищої школи*. КПІ ім. Ігоря Сікорського.
3. **Клименко, М. О., Петрук, В. Г., & Мокін, В. Б.** (2019). *Методологія та організація наукових досліджень*. Олді-плюс.
4. **Коломицев, Г. О.** (2017). Досвід першого цифрового узагальнення впливів на біорізноманіття наземних екосистем України за методикою GLOBIO3. *Наукові доповіді НУБІП*, (4), 26.
5. **Король, О. Д., & Красько, А. Б.** (2021). Застосування геоінформаційних систем у плануванні екологічного туризму. *Сталий розвиток та екологічні дослідження*, (2), 76–89.
6. **Крижановський, Є. М.** (2017). *Геоінформаційні системи*. ВНТУ.
7. **Лялька, В. І., & Попова, М. О.** (2016). *Багатоспектральні методи дистанційного зондування Землі в задачах природокористування*. Наукова Думка.
8. **Мальчикова, Д. С.** (2015). ГІС/ДЗЗ-технології як інструмент практичної реалізації нових підходів до планування територій. *Використання ГІС та ДЗЗ у землекористуванні*. КП «Миколаївська обласна друкарня».
9. **Мельниченко, О. А., & Шведун, В. О.** (2022). Діджиталізація туристичної індустрії: ГІС-технології та штучний інтелект. *Інфраструктура ринку*, (66), 112–118.
10. **Самойленко, В. М.** (2019). *Географічні інформаційні системи та технології*. Ніка-Центр.
11. **Світличний, О. О.** (2016). *Основи геоінформатики*. ВТД «Університетська книга».
12. **Соколовська, А. В.** (2016). Дослідження антропогенних змін екосистем засобами ГІС/ДЗЗ-технологій з використанням системних методів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, (17), 57–60.
13. **Nechepurenko, O., & Sydorenko, V.** (2022). Digital Transformation of Tourism Education: GIS Technologies and Ecological Awareness. *Journal of Tourism and Sustainable Development*, (12), 45–62.
14. **Bonham-Carter, G. F.** (2017). *Geographic Information Systems for Geoscientists: Modelling with GIS*. Elsevier Science.

REFERENCES

1. **Bondarenko, Ye. L.** (2021). Innovatsiini tekhnolohii v turystychnii haluzi: heoinformatsiinyi aspekt [Innovative technologies in the tourism industry: Geoinformation aspect]. *Turystychnyi biznes: svitovi tendentsii ta natsionalni priorytety*, (3), 45–58 [in Ukrainian].
2. **Holovenkin, V. P.** (2019). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher education]. KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
3. **Klymenko, M. O., Petruk, V. H., & Mokin, V. B.** (2019). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. Oldi-plus [in Ukrainian].
4. **Kolomytsev, H. O.** (2017). Dosvid pershoho tsyvrovoho uzahalnennia vplyviv na bioriznomanittia nazemnykh ekosystem Ukrainy za metodykoiu GLOBIO3 [Experience of the first digital generalization of impacts on biodiversity of terrestrial ecosystems of Ukraine using the GLOBIO3 method]. *Naukovi dopovidi. NUBIP*, (4), 26 [in Ukrainian].
5. **Korol, O. D., & Krasko, A. B.** (2021). Zastosuvannia heoinformatsiinykh system u planuvanni ekolohichnoho turyzmu [Application of geoinformation systems in ecological tourism planning]. *Stalyi rozvytok ta ekolohichni doslidzhennia*, (2), 76–89 [in Ukrainian].

6. **Kryzhanovsky, Ye. M.** (2017). *Heoinformatsiini systemy* [Geoinformation systems]. VNTU [in Ukrainian].
7. **Lialka, V. I., & Popova, M. O.** (2016). *Bahatospektralni metody dystantsiinoho zonduvannia Zemli v zadachakh pryrodokorystuvannia* [Multispectral methods of remote sensing of the Earth in nature management tasks]. Naukova Dumka [in Ukrainian].
8. **Malchykova, D. S.** (2015). HIS/DZZ-tekhnologii yak instrument praktychnoi realizatsii novykh pidkhodiv do planuvannia terytorii [GIS/RST technologies as a tool for practical implementation of new approaches to territory planning]. *Vykorystannia HIS ta DZZ u zemlekorystuvanni*. KP «Mykolaiivska oblasna drukarnia» [in Ukrainian].
9. **Melnychenko, O. A., & Shvedun, V. O.** (2022). Didzhitalizatsiia turystychnoi industrii: HIS-tekhnologii ta shtuchnyi intelekt [Digitalization of the tourism industry: GIS technologies and artificial intelligence]. *Infrastruktura rynku*, (66), 112-118 [in Ukrainian].
10. **Samoilenko, V. M.** (2019). *Heohrafichni informatsiini systemy ta tekhnologii* [Geographical information systems and technologies]. Nika-Tsentr [in Ukrainian].
11. **Svitlychnyi, O. O.** (2016). *Osnovy heoinformatyky* [Fundamentals of geoinformatics]. VTD «Universytetska knyha» [in Ukrainian].
12. **Sokolovska, A. V.** (2016). Doslidzhennia antropohennykh zmin ekosystem zasobamy HIS/DZZ-tekhnologii z vykorystanniam systemnykh metodiv [Research of anthropogenic ecosystem changes by means of GIS/RST technologies using system methods]. *Problemy bezperervnoi heohrafichnoi osvity i kartohrafii*, (17), 57–60 [in Ukrainian].
13. **Nechepurenko, O., & Sydorenko, V.** (2022). Digital Transformation of Tourism Education: GIS Technologies and Ecological Awareness. *Journal of Tourism and Sustainable Development*, 12, 45–62 [in English].
14. **Bonham-Carter, G. F.** (2017). *Geographic Information Systems for Geoscientists: Modelling with GIS*. Elsevier Science [in English].

УДК 130.2

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).06)

Володимир МАЛЬЧЕНКО

здобувач за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії
кафедри менеджменту та інноваційних
технологій соціокультурної діяльності
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-2563-2936>

ДО ПИТАННЯ ПРО ВІРТУАЛЬНУ РЕАЛЬНІСТЬ: ОНТОЛОГІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДНОСТІ

У статті аналізуються результати виконання завдання систематизації теоретико-методологічних підходів до розуміння концептів «складність» та «соціальна складність». Проаналізовано закордонні й вітчизняні дослідження. Представлено розуміння віртуальної реальності як її існування в онтологічному, гносеологічному та антропологічному вимірах. Показано, що віртуальна реальність має властивості складності, що самоорганізується; створює нові форми соціальної взаємодії людей – соціальна віртуалізація суспільства; сприяє зміні меж соціальної комунікації; призводить до фрактальності сенсорного простору; загострює межу між віртуальним і традиційним соціальним простором; додає такі явища, як полічасність та поліподійність.

Мета роботи полягає в концептуалізації культурного кордону в контексті соціальної складності. Сформульоване завдання полягає в систематизації теоретико-методологічних підходів до розуміння концептів «складність» та «соціальна складність».

Ключові слова: віртуальна реальність, соціальна реальність, «складність у складності» / «ціле в цілому».

Volodymyr MALCHENKO

ON THE QUESTION OF VIRTUAL REALITY: ONTOLOGIZATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL COMPLEXITY

The article analyzes the results of solving the problem of systematizing theoretical and methodological approaches to understanding the concepts of “complexity” and “social complexity”. Foreign and domestic studies are analyzed. Understanding virtual reality as its existence in ontological, epistemological and anthropological dimensions is presented. It is shown that virtual reality has the properties of self-organizing complexity; creates new forms of social interaction of people – social virtualization of society; contributes to changing the boundaries of social communication; leads to fractality of the semantic space; sharpens the boundary between virtual and traditional social space; adds such phenomena as polytemporality and polyeventfulness.

The purpose of the work is to conceptualize the cultural border in the context of social complexity. The formulated task is to systematize theoretical and methodological approaches to understanding the concepts of “complexity” and “social complexity”.

Key words: virtual reality, social reality, “complexity within complexity” / “whole within whole”.

Метою статті є викладення результатів виконання одного із завдань – систематизувати теоретико-методологічні підходи до розуміння концептів «складність» та «соціальна складність». Завдання виконується в межах загальної мети дослідження.

Однією з домінантних тенденцій, що визначають специфіку сучасного суспільства, є віртуалізація. Це породжує такі нові явища та поняття, як «віртуальний світ», «віртуальна економіка», «віртуальна політика», «віртуальна культура» тощо. Крім того, спостерігається пришвидшення віртуалізації, наприклад, суспільства, що робить його синтетичним, містить нові «картини світу» та нові простори [5]. У роботах сучасних фахівців у дослідженні М. Пальчинської «Віртуальний простір в умовах соціокультурних трансформацій» приділяється увага також аналізу віртуального простору як соціальної технології, яка істотно впливає на функціонування суспільства та дає змогу його змінювати. Оскільки віртуалізація стала нині одним із суттєвих елементів інформаційного суспільства та є підставою для створення нової комунікаційної системи, то цим віртуалізація суспільства також стає дієвим інструментом соціального конструювання [7].

Дослідження віртуальної реальності до нашого часу сформували самостійний напрям у сучасній філософії – віртуалістику, у представленні якої різні трактування віртуальності, виокремлено характеристики віртуальної реальності, розкриваються як широкий спектр аспектів – технологічний, антропологічний та інші аспекти. Ці дослідження об'єднують фахівців соціально-філософського, гуманітарного та технічного знання, розглядаючи віртуальну реальність як складний, багатовимірний феномен та демонструючи між- і трансдисциплінарний характер проблеми віртуального та віртуальної реальності.

Для нас становлять інтерес роботи, що розкривають сутність явища «віртуальна реальність» у соціально-філософському аспекті (І. Єршова-Бабенко, О. Дзьобань, О. Михайловський, О. Єрьоменко, Л. Ко-

зищенко та ін.). Основна проблема, довкола якої сконцентровані дослідження соціально-філософського напрямку, – це зв'язки, відносини, взаємовпливи соціокультурної та віртуальної реальності.

У розумінні віртуального та віртуальної реальності можна виокремити два аспекти – онтологічний та гносеологічний. Відповідно, віртуальне розуміється як особливий вид буття, з одного боку, й особливий конструкт, який розкриває специфіку мислення та пізнання, з другого (О. Дзьобань, О. Михайловський, О. Єрьоменко, Л. Козищенко та ін.). У контексті проблеми, що цікавить нас, важливо виокремити ще один аспект – антропологічний. Він пов'язує віртуальне зі свідомістю та акцентує увагу на взаємодії людини та віртуальної реальності. На думку деяких дослідників, антропологічний зміст спочатку властивий слову «віртуальний» за походженням. Так, спеціалісти зазначають, що латинське *virtus* сягає праїндоевропейського кореня «*uīgo-» – «чоловік, людина», і може означати «нормативну маскуліність та пов'язаний з цим логосентризм усього світоустрою».

Проте найпоширенішою є думка про зв'язок термінів «віртуальний» і «чеснота». Він уперше трапляється в Марка Тулія Цицерона в книзі «Про закони. Про державу. Про природу богів» [9]. Фахівці звертають увагу, що із цим значенням поняття використовується також Луцієм Аннеєм Сенекою, а в наступні епохи – Г. Сен-Віктором, А. Блаженним, Дж. Бонавентурою, М. Лютером, Ф. Меланхтоном та ін.

Демонструючи багатозначність трактувань, сучасні експлікації понять «віртуальне» та «віртуальна реальність» спираються на давню історико-філософську традицію. Онтологічні трактування віртуального беруть початок у філософії Платона, якого в цьому сенсі можна вважати засновником античної «віртуалістики». В онтології Платона *ейдоси* – це «матриці», «світотворчі сутності», що утворюють віртуальний «світ ідей». Так, віртуальність – це певна прорегальність, що передує об'єктивній реальності, відкривається людині через пізнання.

Доторкнутися до віртуальності для людини означає змінити свідомість, вийти за межі буденності, розкрити свої приховані можливості [3]. Тим самим віртуальне осмислюється в опозиції «можливе» – «дійсне», «потенційне» – «реальне». Зокрема, в Арістотеля ідея віртуального проглядається у співвідношенні категорій «*dynamis*», «*energeia*», «ентелехія» з відповідними значеннями – можливість; енергія, здійснення; дійсність, здійсненність. Водночас Арістотель припускав, що потенційне необов'язково переходить в актуальне: «...Серед неіснуючого щось є в можливості; але ... воно не є насправді» [1, с. 238]. Так, якщо «ентелехія» означає здійсненність і фіксує наявність організованої матерії, це також означає, що в ній (матерії) укладено й можливе, що стало реальністю, незбагненне цілком розумом.

Незважаючи на те, що Арістотель не користувався поняттям «віртуальне», є підстави проводити паралелі між його філософськими побудовами та сучасними значеннями цього поняття. Зокрема, на це вказують фахівці, наголошуючи, що фактично «віртуальне» означало «насіння», яке завдяки закладеній у ньому можливості та сили (*δυναμις*) реалізовувало, здійснювало форму, або ейдос речі. Причому здійснене, ентелехія, за Арістотелем, виступало як здійснення й завершення того, що існувало потенційно. Віртуальне за такого підходу виявляється лише посередником при становленні речі, постає як третій, опосередковувальний член між вічною та незмінною формою та явленим. В Арістотеля виявляється онтологічна невизначеність віртуального, яке посідає проміжну «сферу» між потенційним та актуальним.

У такому розумінні поняття «віртуальне» розробляється в середньовічній філософії (Ф. Аквінський, Дж. Бонавентура, М. Кузанський, М. Лютер, Ф. Меланхтон, Г. Сен-Вікторський, І. Дунс Скот). Як зазначають спеціалісти, поняття віртуального використовується для позначення стану та причини можливого та дійсного, потенційного й актуального. Віртуальне виявляється у формі сили, що породжує,

відтворюваною у свідомості людини. Поняття використовується для пояснення ієрархічної структури різнорідних рівнів реальностей у процесі формування складного з простого. При цьому воно доповнюється латинським значенням «чеснота» – як здатність людини до гідних вчинків, що бере початок із якостей душі, зі з'єднання вченості (*doctrina*) та досвіду (*peritia*).

Зокрема, Ф. Аквінський, розмірковуючи про людську душу, обґрунтовує наявність у людини лише розумової душі, яка віртуально містить чуттєву та поживну душі, а також усі нижчі форми. Віртуальність у нього пов'язана з якимось змішаним станом, у якому перебувають початкові компоненти, що зберігають здатність діяти, а також зі співвідношенням більш досконалих та недосконалих форм [8].

Д. Худоба вводить ще одне поняття – «віртуальний акт» (*actus virtualis*) і використовує його для розкриття внутрішнього потенціалу буття, його здатності саморозгортатися. Ба більше, у його розумінні кожна реальна річ віртуально містить безліч емпіричних якостей у їхній єдності, які виявляються людиною через досвід. Підставу для виділення віртуального він бачить саме в здатності речі виявляти якісь якості, хоча вони не містяться в ній сутнісно. Так, віртуальне дає нам змогу подолати розрив між тим, що дано через досвід, та наступним рівнем людського розуміння.

Вибудовуючи ієрархічну структуру буття, Д. Скотт міркує про Бога як «першого, хто виробляє», з одного боку, й «актуальнішим» – з іншого.

М. Кузанський у розумінні віртуального об'єднує античну й схоластичну традиції. Віртуальне, що укладене в кожній речі, розуміється ним як потенція насіння, яке розгортається в конкретну емпірично сприйнятну річ. «Потім розумним оком я бачу, що те саме дерево перебувало у своєму насінні не так, як я зараз його розглядаю, а віртуально; я звертаю увагу на дивну силу того насіння, у якому було укладено цілком і це дерево, і всі його горіхи, і вся сила горіхового насіння, і в силі насіння всі горіхові дерева». І далі, розмірковуючи

про Бога, автор розширює поняття віртуального. «Бог – це нескінченна сила, поза межами дзеркальної та насінневої сили, поза межами збігу випромінювань і повернень, причини й наслідку; що ця абсолютна сила є абсолютним баченням, повнотою всього, що перевершує всі способи радити; усі ці способи, що розгортають повноту бачення, поза всякого модусу суть твого бачення, твоя сутність, боже мій» [6, с. 58–59].

Так, віртуальність розуміється автором як «потенція насіння» в кожній речі, поступається місцем розумінню її як істинності й абсолютності Бога – прообразу всіх речей. Тому віртуальне у викладеному розумінні пов'язане із земним (у цьому разі природним) буттям, укладено, присутнє в ньому, але, співвідносне із сутністю Бога, не належить природному буттю. До категорії «віртуальне» в середньовічній філософії належали процеси і явища, які спостерігалися емпірично, були дані в досвіді, але не могли отримати теоретичного пояснення.

У наступні часи у Візантійській традиції онтологізація віртуального здійснюється в ісихазмі (Г. Палама, І. Сірін), що зберігає ідею ієрархізації реальностей і визначає як вищу реальність божественну. Акценти зміщуються на людину, здатну переміщатися між граничними реальностями, проходити через проміжні стадії, відкриваючи в собі божественну реальність [3].

У Новий час – період затвердження та поширення матеріалістичних поглядів, ідея віртуального зберігається в її схоластичних трактуваннях. Вона розглядається як потенція, енергія, властива природному світу (Дж. Бруно, Т. Гоббс, Д. Дідро, Ф. Бекон).

У цей період паралельно з онтологізацією віртуального відбувається його «антропологізація», що передбачає зв'язок віртуальної реальності з пізнавальними здібностями людини. Так, у Г. Лейбніца віртуальна реальність пов'язана із цілісним полем людського досвіду, який розширюється й породжує весь світ. Мікрокосм містить у собі макрокосм, відображаючи Бога (Центральну Безмежну Монаду). Залежно від поглиблення наших уявлень зростає і рівень віртуалізації суспільства [11].

Українські дослідники О. Дзьобань та Е. Мануйлов висловлюють думку про те, що Р. Лейбніц по суті описав побудову глобальної мережі, яка з'явилася в наш час. Аналогічні ідеї вони виявляють в І. І. Канта, пов'язуючи з віртуальним світом його ідеї про небесну, вищу реальність, а також світ моральності. Зокрема, автори наголошують на залежності ціннісних установок віртуального світу від моральних якостей користувачів віртуальної мережі [3].

Нові аспекти ми спостерігаємо надалі. Так, у поглядах Дж. Берклі можна виявити зв'язок віртуального зі свідомістю, що породжує зовнішню, об'єктивну реальність через матеріалізацію віртуальних процесів [10]. У філософії тотожності Ф. Шелінга людська свідомість розглядається як єдине джерело матеріального світу, тим самим межі між реальним і можливим, суб'єктивним й об'єктивним зникають. При цьому зберігається ієрархічність потенцій як різних форм Абсолютної тотожності, об'єктивного та суб'єктивного.

Наступний крок зроблено у філософії Нового часу, де започатковано ототожнення віртуальної та суб'єктивної реальностей. Остання розумілася як відображення об'єктивної, індивідуалізованої та наповненої штучними феноменами [3]. Варто також додати, що в цю епоху домінує тенденція розгляду реальності як єдиної, відсуваючи на другий план ідею множинності буття. Почата в античності, своє продовження вона отримує в роботах Г. Лейбніца, а пізніше – А. Бергсона та Ф. Ніцше.

Нові сенси, що значною мірою визначили сучасні соціально-філософські та антропологічні трактування, поняття віртуального набуває в постмодернізмі (Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, Р. Барт, Ф. Гваттарі та ін.). У постмодернізмі порушується проблема віртуального суб'єкта та побудови антропології віртуального (зокрема, у роботах Ж. Дельоза «Актуальне та віртуальне», «Капіталізм та шизофренія»). Розуміння віртуальної реальності як соціального простору та середовища, у якому здійснюються соціальні практики, пропонується в роботах

Ж. Бодрійяра, Ж. Дельоза, Ж. Дерріди, Ж. Лакана, М. Фуко.

Антропологічні дослідження віртуальної реальності спираються на роботи таких філософів, як М. Хайдеггер, П. Бергер, Т. Лукман, М.Г. Гудмен, Е. Тоффлер, Ю. Хабермас.

Аналіз віртуальної реальності як соціокультурного феномену переважно здійснюється в контексті соціальних змін, викликаних цифровими технологіями та розвитком цифрової культури (А. Бюль, М. Вайнштейн, Г. Дебор, С. Жижека, М. Кастельс, А. Крокер, М. Маклюєн, М. Фуко). А. Бюль розглядає віртуальне суспільство, яке існує паралельно реальному. А. Крокер та М. Вайнштейн указують на появу нового типу відчуження, породженого віртуалізацією – відчуження плоті на користь інформації.

В Україні проблема віртуального аналізується в роботах О. Артеменка, О. Висоцького, С. Дацюка, Г. Коньшиної, Л. Стародубцевої, О. Халапсиса, О. Дзьобаня.

Вужче розуміння віртуальної реальності, що пов'язує її з використанням комп'ютерних технологій виникає в 70–80-ті роки ХХ століття. До авторів поняття зараховують учених Массачусетського технічного інституту, які розробляли тривимірні макромоделі, а також голову компанії VPL Research Дж. Ланье, що наприкінці 1980-х років створив першу у світі систему віртуальної реальності. Доступ до віртуальної реальності за допомогою технічних пристроїв та Інтернету активізував дослідження, в яких вона розглядалася як продукт розвитку інформаційного суспільства.

Осмислення властивостей та особливостей віртуальної реальності, її зіставлення з фізичною (субстанційною) реальністю в 1990-ті роки здійснюється в роботах М. Хейма, В. Брікена.

Певний внесок у розвиток віртуалістики зробили дослідження з проблеми інтернету, хоча вони утворюють відносно самостійну сферу (Дж. Бернерс-Лі або Т. Лі, Ч. Данлоп, Д. Ліон, Т. Макгуайр, П. Самуельсон та ін.) У вивченні інтернету активно використовують постмодерністські

ідеї Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі та Ю. Хабермаса (у роботах М. Лор Райан, М. Постер, Б. Кетлін).

Варто виділити роботи філософів, у яких інтернет аналізується з позицій синергетики, теорії складності, поснекласичної науки. Питання про співвідношення інтернету та свідомості, зміну природи людини, про постсвідомість, віртуальну людину, суб'єктах та псевдосуб'єктах тощо.

Науковці, застосовуючи синергетичний підхід до аналізу інтернету, зазначають, що «центральною проблемою пізнання інтернету є проблема пізнання нових форм діалогу та комунікації і, як наслідок, проблем мови». Вони розглядають інтернет як мережу, що має властивість складності, у якій відбувається формування та самоорганізація нових сенсів. Тоді віртуальний простір можна розуміти як простір самоорганізації комунікативного процесу, самоорганізації – як «тонкої», складноорганізованої структури узгодженості комунікацій, когерентної взаємодії, яка не є наслідком якогось смислового, цілеспрямованого управлінського впливу.

На думку авторів, інтернет можна аналізувати з двох рівнів – макрорівня глобальної мережі та мікрорівня, рівня локальних взаємодій. У такому разі – не розбирати систему на частини й не зводити її до функціонування на макрорівні. По-перше, важливо спробувати зрозуміти взаємодії між мікро- та макрорівнем, а по-друге – це відсутність руки, яка скеровує, або, говорячи філософською мовою, трансцендентального суб'єкта-управителя.

Синергетичний аналіз інтернету передбачає облік такого чинника, як колективні взаємодії – за результат роботи, здатність бути наділеними тими чи іншими властивостями «відповідають» не окремі елементи системи, а їх колективні взаємодії – узгодженості, синхронізації, когерентності. Передбачається, що мережа сприяє залученню людей в інформаційні комунікації і за правильної організації може виконати необхідні суспільству та людині функції. Однак такі – у дусі лапласівського детермінізму – уявлення не враховують емер-

джетні властивості мережі, який її розвиток, який виводить до інших цілей, які ми навіть не уявляємо.

Нині відбувається зближення широкого та вузького значення поняття віртуальна реальність, пов'язане із широким застосуванням інформаційних технологій та дедалі більшим розмиванням кордонів між фізичною та віртуальною реальностями.

За зауваженням спеціалістів ідея віртуальності пропонує принципово нову для європейської культури парадигму мислення, у якій охоплюється складність устрою світу, на відміну від ідеї ньютоніанської простоти, на якій ґрунтується сучасна європейська культура. Віртуальна реальність «вросла» в суспільство, стала звичайним явищем, дедалі більше наповнюючись соціальним змістом. Водночас за нею зберігається статус «несправжньої», примарної [3].

О. Висоцький складність феномена віртуальності бачить у тому, що, по-перше, він є образно-символічним заміщенням фізичної (первинної, наявної, вихідної) реальності, по-друге, це світ потенційного, можливого, фантомного, по-третє, це сукупність ідеалів, стимулів та об'єктів бажань, по-четверте, техніка та технології, що створюють ефект присутності, що конструюють ідентичність ідеального суб'єкта – суб'єкта та об'єкта бажань [2].

В онтологічному аспекті віртуальна реальність розглядається в контексті множинності світів – як одна з форм буття, при цьому ця форма контрастує з реальним світом. На думку М. Хейма, збереження цієї відмінності є принципово важливим. Смертність / тривога як екзистенціальні структури реальності, співвіднесені з людським існуванням, не дають змоги віртуальній реальності поєднуватися з реальністю. Інакше кажучи, віртуальна реальність актуальна, але не субстанціональна. З огляду на це, вона протистоїть константності реального, фізичного простору.

Сучасні значення поняття віртуальної реальності демонструють різноманітність та неоднозначність. Деякі автори зазначають, що має місце «артикуляційна мо-

заїчність», оскільки висвічуються різні фрагменти змісту віртуальної реальності. При цьому сама віртуальна реальність стає «фігурою умовчання». Також висловлюється думка, що конструювання віртуальної реальності здійснюється протиставленням її емпіричній реальності, яка мислиться як «основна», а віртуальна, відповідно, як другорядна, «нереальна». З іншого боку, підкреслюється принципова та навмисна розмитість контурів віртуальності, відсутність чітких описів та визначень, що забезпечують «смыслову непрозорість конструкції віртуальної реальності», її «онтологічне приховування».

Інші автори підкреслюють, що зміст поняття віртуальної реальності пояснюється через виокремлення її специфічних властивостей. Ними є такі як породженість (прив'язка до активності іншої реальності), актуальність (існування тільки «тут» та «тепер»), автономність (просторово-часова); інтерактивність (взаємодія з об'єктами її реальності, що породила).

Також підкреслюється різницю між реальністю і віртуальною реальністю. Відзначається, що це якась інша реальність, що уникає точних описів і термінів, вторинна стосовно основної реальності. Її підпорядкований статус означає, що вона не повністю детермінується правилами й механізмами соціального. Віртуальна реальність конструюється всередині «основної» реальності, «за її образом та відмінністю».

Будучи своєрідним «донорським органом», органічним для соціальної реальності, віртуальна реальність є отехнічним імплантатом в емпіричну реальність. У цьому сенсі вона онтологічно безвідповідальна (ефемерна, ілюзорна), «у ній можна знехтувати деякими причинно-наслідковими зв'язками та змінити заведений перебіг речей».

Віртуальна реальність розглядається в онтологічному та гносеологічному сенсах як засіб та спосіб об'єднання світу, що розпадається. У такому аспекті онтологічна безвідповідальність віртуальної реальності забезпечує її можливість точкової чи спрямованої корекції проблематизованої соці-

альної реальності, здійснення певної магічної дії, що змінює реальність, але можливо лише у віртуальній реальності. У цьому сенсі вона розглядається як конструкцією оперування соціальною реальністю.

Водночас звертається увага на такі характеристики віртуальної реальності: полічасність та поліподійність (одночасна присутність у різних комунікативних актах та під різними особами); розширення просторових кордонів; розширення тла культурної комунікації, необмежена можливість залучення до цінностей будь-якої групи; ослаблення ролі традиції.

У дослідженнях онтологічних аспектів віртуальної реальності виділяються її просторово-часові характеристики, формуються уявлення про віртуальний простір. Він розглядається як особливий вид комунікативного, інтерактивного простору, специфіка якого визначається особливостями комунікації у віртуальній реальності. Спеціалісти пов'язують віртуалізацію зі зміною комунікативних технологій, появою електронної соціальної комунікативної системи, яка неминуче утворює власні соціальні поля.

Віртуальний соціальний простір визначається також як вид простору, утворений соціальними зв'язками та відносинами між елементами віртуальних соціальних систем. Він зумовлює та характеризує положення елементів цієї системи, унаслідок чого є атрибутом віртуальної соціально-комунікативної системи й відображає її специфіку. Становлячи специфічну форму соціального простору, своєрідну альтернативу його традиційним формам, віртуальний простір має низку спільних із нею характеристик. Він структурований подібним чином, містить підпростори: поля, системи габітусів, структури ресурсів (капіталів). У віртуальній реальності новий тип суб'єктивності – віртуальний суб'єкт із властивостями симулятивності, конструктивності, автономності, інтерактивності та онтологічної неповноти.

Залежно від зростання залучення до віртуальної комунікації межа між віртуальним і традиційним соціальним простором стає досить різкою.

Починається вона там, де відбувається розрив контакту вічна-віч, але не втрачаються соціальні сенси, де звична конструкція респондента замінюється віртуальною. Це, своєю чергою, призводить до іншої структурованості соціального простору.

Науковці визначають віртуальний простір як онтологічний феномен – «пласт буття», одну з породжених інформаційними технологіями форму реальності, яку сприймають органи почуттів, і як складну сукупність знаків.

Віртуальна реальність характеризується нетривіальним топосом, розмірність якого невизначена, динамічна та фрактальна. Віртуальний простір містить одновимірні, двовимірні й тривимірні об'єкти, і, очевидно, це не межа. Розвиток комп'ютерних технологій задає невизначену розмірність віртуального простору, дає підстави визначати його як простір зі змінною розмірністю чи топологією.

Оскільки простір віртуальної реальності позбавлений субстратної матеріальності, про нього можна міркувати як про простір сенсів (простір комунікації). Значна частина віртуального простору представлена текстовою інформацією, тому він є системою знаків, де кожен відсилає іншій інформацію, у межах віртуального простору є безліч комбінаторних можливостей для з'єднання та роз'єднання знакових комплексів різного порядку. Підкреслюється можливість фрактального розуміння знака в описі взаємодії людини та віртуального простору, а також складної семіотичної природи самого віртуального простору. Фрактальність сенсорного простору мережі утворюється завдяки посиленням як сенсорним переходам, кожен із яких може стати переходом надалі.

У віртуальній реальності людина отримала можливість установлювати будь-які часові масштаби та тривалість, зручний час перебігу подій. По суті, він навчився створювати тривалість, змінювати просторові й часові масштаби. При цьому час у віртуальній реальності значно пришвидшується порівняно із соціальними процесами, хоча

в деяких ситуаціях можливе його уповільнення (наприклад, при проведенні комп'ютерних експериментів з процесами малої тривалості).

З урахуванням виділених дослідниками характеристик (онтологічна невизначеність, двоїстість, розмитість кордонів), віртуальну реальність можна уявити як складність, яка належить до соціальної складності відповідно до концептуальної моделі І. В. Єршової-Бабенко «ціле в цілому» [4], є «складним у складному». Водночас таке представлення соціальної складності виходить за простір соціального та реального й пов'язане з ним як «складне зі складним» у сенсі «цілого в цілому». Оскільки в обох випадках має місце взаємодія, є підстави стверджувати, що функцією віртуальної реальності є специфічна дія на соціальний контекст.

У характеристиках віртуальної реальності виявляються властивості складності, що самоорганізується, вона має відносну автономію, власну організацію, топологію і водночас відкрита для соціальної реальності, на неї впливає у відповідь. «Посередником» між двома реальностями є людина. З огляду на це, необхідно зосередитися на антропологічному вимірі віртуальної реальності, що тепер буде пов'язана з другим варіантом концептуальної моделі «ціле-в-цілому» [4; 5]. Зокрема, це стосується ролі культури в організації віртуальної реальності. Ставлячи так питання, ми виходимо на проблему суб'єкта віртуальної реальності, його зв'язку з культурою (реальною та віртуальною), межами культури в просторово-часовій організації віртуальної реальності.

Віртуальна реальність створює нові форми соціальної взаємодії людей і значно змінює соціальні структури, що призводить до виникнення нового соціально-

го феномену – віртуалізації суспільства. Віртуалізація суспільства як процес, що самоорганізується сприяє зміні меж соціальної комунікації, роблячи її незалежною від місця та часу, переводить її в мережевий режим і дає змогу значно збільшувати кількість учасників комунікації. У результаті віртуалізації створюються горизонтальні соціальні зв'язки та нові види соціальних практик у повсякденному житті людини. Однак віртуалізація не лише позитивно впливає на соціальне життя індивідів, сприяючи самореалізації, саморозвитку та інтеграції індивідів у віртуальні спільноти, а й виявляє негативні наслідки. До останніх можна зарахувати створення віртуальної економіки, розвиток пар-технологій у політиці та культурі. Так, віртуальна реальність проявляється в об'єктивній соціальній реальності та активно з нею взаємодіє, створюючи різноманітні форми й структури людської діяльності.

Викладене показує розуміння віртуальної реальності як її існування в онтологічному, гносеологічному та антропологічному вимірах; має властивості складності, що самоорганізується; створює нові форми соціальної взаємодії людей – соціальна віртуалізація суспільства сприяє зміні меж соціальної комунікації; призводить до фрактальності сенсорного простору; загострює межу між віртуальним і традиційним соціальним простором; змінює сприйняття часу, що потребує виділення її просторово-часової характеристики; додає такі явища, як полічасність та поліподійність.

Також викладене демонструє наявність нової методологічної позиції під час дослідження віртуальної реальності, а саме можливість розглядати її відповідно до концептуальної моделі «ціле в цілому» та її варіанта «ціле-в-цілому».

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аристотель** (2022). *Метафізика* / Пер. з давньогрец. О. Панича. Київ : Темпора. 848 с.
2. **Висоцький, О. Ю.** (2008). Віртуальність як провідна форма легітимацийної політики в добу постмодерну. *Політичний менеджмент*. № 6. С. 41–53.
3. **Дзьобань, О. П., & Мануйлов, Є. М.** (2017). Віртуальна реальність: до проблеми концептуалізації поняття. *Вісник Національного університету «Юридична академія*

України імені Ярослава Мудрого». № 4 (35). С. 21–31. [https:// DOI: 10.21564/2075-7190.35.119619](https://doi.org/10.21564/2075-7190.35.119619).

4. **Єршова-Бабенко, І. В.** (2005). Психосинергетичні стратегії людської діяльності. (Концептуальна модель) : монографія. Вінниця : NOVA КНУНА. 360 с.

5. **Єршова-Бабенко, І. В., & Жижко, Т. А.** (2024). Психомірність людини та її поведінки: монографія. Київ : ЦП Компрінт. 220 с.

6. **Микола Кузанський** (1980). Про бачення Бога / Твір : в 2 т. Т. 2. Пер.; заг. ред. В. В. Соколова та З. А. Тажурізіної. Думка. 471 с.

7. **Пальчинська, М. В.** (2016). Віртуальний простір в умовах соціокультурних трансформацій : автореф. ... докт. філос. наук, спец. 09.00.03. Одеса : ЮПНУ. 43 с.

8. **Фома Аквінський.** (2007). Сума теології. Ч. I–II / Фома Аквінський. Київ : НікаЦентр. 835 с.

9. **Цицерон, М. Т.** (2023). Про закони. Про державу. Про природу богів / Переклад з латини В. Литвинова. Львів : Априорі. 728 с.

10. **Berkeley, G.** (2009). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge and Other Writings*. Edited by D.M. Armstrong. London: Penguin Classics. 416 p.

11. Leibniz, G. W. (1710). *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal*. Amsterdam: Isaac Troyel. 485 p.

REFERENCES

1. **Arystotel** (2022). *Metafizyka / [Metaphysics]*. Per. z davnohrets. O. Panycha. Kyiv: Tempora [in Ukrainian].

2. **Vysotskyi, O. Yu.** (2008). Virtualnist yak providna forma lehytymatsiinoi polityky v dobu postmodernu [Virtuality as a leading form of legitimation politics in the postmodern era]. *Politychnyi menedzhment*, 6, pp. 41–53 [in Ukrainian].

3. **Dzoban, O. P., & Manuilov, Ye. M.** (2017). Virtualna realnist: do problemy kontseptualizatsii poniattia [Virtual reality: to the problem of conceptualizing the concept]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*, 4 (35), pp. 21–31. DOI: 10.21564/2075-7190.35.119619. [in Ukrainian].

4. **Yershova-Babenko, I. V.** (2005). *Psykhosynerhetychni stratehii liudskoi diialnosti. (Konseptualna model) [Psychosynergistic strategies of human activity. (Conceptual model)]*. Vinnytsia: NOVA KNYHA [in Ukrainian].

5. **Yershova-Babenko, I.V., & Zhyzhko, T.A.** (2024). *Psykhomirnist liudyny ta yii povedinky [Psychosobriety of a person and his behavior]*. Kyiv: CP Kompyrnt [in Ukrainian].

6. **Mykola Kuzanskyi** (1980). *Pro bachennia Boha [About the vision of God]*. Tvir: v 2 t. T. 2. Per. / M. Kuzanskyi; zah. red. V. V. Sokolova ta Z. A. Tazhuryzinoi. Dumka [in Ukrainian].

7. **Palchynska, M.V.** (2016). Virtualnyi prostir v umovakh sotsiokulturnykh transformatsii [Virtual space in the context of socio-cultural transformations]. Avtoreferat na zdobuttia naukovooho stupenia doktora filoz. nauk, spets. 09.00.03. Odesa: YuPNU [in Ukrainian].

8. **Foma Akvynskyi.** (2007). Suma teolohii [The sum of the theology]. Ch. I–II Foma Akvynskyi. Kyiv: NikaTsentr [in Ukrainian].

9. **Tsytseron, M. T.** (2023). Pro zakony. Pro derzhavu. Pro pryrodu bohiv [On the laws. On the state. On the nature of the gods]. Pereklad z latyny V. Lytvynova. Lviv: Apriori [in Ukrainian].

10. **Berkeley, G.** (2009). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge and Other Writings*. Edited by D.M. Armstrong. London: Penguin Classics. 416 p. [in English].

11. Leibniz, G. W. (1710). *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal* [Essays on Theodicy on the goodness of God, the freedom of man and the origin of evil]. Amsterdam: Isaac Troyel. 485 p. [in French].

Тетяна ХРАБАНкандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,

Військовий інститут телекомунікації та інформатизації

<https://orcid.org/0000-0001-5169-5170>

ПОДОЛАННЯ МОВНИХ БАР'ЄРІВ У КОМУНІКАЦІЇ В РАКУРСІ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Мета статті – розкрити найпоширеніші сценарії того, як мовні бар'єри проявляються та впливають на ефективність комунікації курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва; запропонувати стратегії подолання мовних бар'єрів у подібних ситуаціях. Перевагу при виборі методу дослідження віддано спостереженню. Учасниками дослідження були курсанти та слухачі Військового інституту телекомунікації та інформатизації. У статті зазначено, що найпоширенішими сценаріями виникнення мовних бар'єрів у курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва є: використання великої кількості технічної термінології та професійного жаргону; перебування учасників комунікації в різних часових поясах; культурна несприйнятливість. Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації використання великої кількості технічної термінології та професійного жаргону, передбачає: використання візуальних методів для пояснення складних концепцій; використання повторів; культивування витримки, самовладання, та толерантності щодо тих, хто стикається з мовними труднощами; практикування активного слухання у вигляді відкритого діалогу та постановки питань. Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації часових розбіжностей, передбачає: планування зустрічей та обговорень заздалегідь; використання асинхронних засобів комунікації; використання таких інструментів, як World Time Buddy чи Google Calendar, які можуть спростити координацію роботи в різних часових поясах; установлення кількох годин збігального часу, коли члени команди, що перебувають у різних часових поясах, можуть співпрацювати в режимі реального часу; запис зустрічі для тих, хто не може бути присутнім на них через різницю в часових поясах. Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації культурної несприйнятливості, передбачає: прояв поваги до особистого часу учасників інших країн; культивування культурної обізнаності курсантів і слухачів, що сприятиме розумінню ними різних поглядів і моделей поведінки під час комунікації; підтримання відкритого спілкування й надання інструментів, що допомагатимуть командам орієнтуватися в культурних традиціях.

Ключові слова: мовний бар'єр, вища військова освіта, міжнародне співробітництво.

Tetiana KHRABAN

OVERCOMING LANGUAGE BARRIERS IN COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COOPERATION

The purpose of this article is twofold. Firstly, it aims to elucidate the prevailing scenarios in which language barriers manifest, thereby impeding the efficacy of communication in the course of international cooperation of cadets and students pursuing military higher education; secondly, it suggests strategies for overcoming language barriers in such situations. When choosing a research method, preference was given to observation. The participants of the study were cadets

and students of the Military Institute of Telecommunications and Information Technologies. The findings indicate that the most common scenarios of language barriers encountered in the course of international cooperation by cadets and students pursuing military higher education are as follows: the employment of a substantial quantity of specialized terminology and jargon; the fact that the participants are engaged in communication across different time zones; and lack of cultural awareness. The elimination of language barriers that arise when using a lot of technical terminology and professional jargon involves several strategies. First, the use of visual methods to explain complex concepts is essential. Second, repetition is crucial. Third, patience, self-control, and tolerance for those who face language difficulties must be cultivated. Finally, active listening in the form of open dialogue and questioning is paramount. Some ways to eliminate language barriers caused by time zone differences include: scheduling meetings and discussions in advance, using asynchronous communication tools, using tools such as World Time Buddy or Google Calendar to help coordinate across time zones, scheduling a few hours of overlap when team members in different time zones can collaborate in real time, and recording meetings for those who cannot attend due to time zone differences. The elimination of language barriers resulting from a lack of cultural awareness necessitates several measures. Firstly, the personal time of participants from abroad must be respected. Secondly, cultural awareness must be cultivated among cadets and students, thus facilitating a comprehension of divergent perspectives and behaviors during interactions. Thirdly, it is essential to maintain transparent communication and equip teams with the tools to navigate cultural customs.

Key words: language barrier, higher military education, international cooperation.

Вступ. Виклики національній безпеці та заходи щодо їх подолання зумовлюють необхідність розширити міжнародне співробітництво. Здатність країни зберегти й побудувати міцний мир для громадян своєї країни вимагає більшої взаємодії між країнами через їхні уряди на політичному та інституційному рівнях, а військове співробітництво стає одним з інституційних напрямів конструктивної взаємодії держав. Військове співробітництво передбачає унікальний зв'язок, зумовлений універсальністю військового братерства. По суті, військове співробітництво спрямоване на розвиток людського або «м'якого» потенціалу й ґрунтується на широкому спектрі обмінів відносно військових аспектів, як-от тактична, стратегічна й доктринальна сфери, системи озброєнь тощо [4]. Останнім часом в Україні в ракурсі військового співробітництва стала приділятися велика увага розвитку міжнародного співробітництва у вищих військових навчальних закладах. Масштаб міжнародного співробітництва між вищими військовими навчальними закладами України та країн-членів Північноатлантичного альянсу швидко збільшується. На практиці це призвело до появи різноманітних форм співробітництва [6], а саме: міжнародний обмін курсантами та

слухачами, дослідниками, академічним та адміністративним персоналом; спільне розроблення навчальних програм, надання транснаціональної освіти; спільна дослідницька діяльність, спільні заявки на міжнародні проекти, організація міжнародних конференцій, круглих столів та симпозіумів; поставка навчального обладнання та матеріалів, обмін інформацією та ресурсами. В останнє десятиліття міжнародне співробітництво між вищими військовими навчальними закладами України та країн-членів Північноатлантичного альянсу дедалі частіше розглядають як ключ до розбудови обороноздатності країни, підвищення національної конкурентоспроможності оборонної сфери, а також забезпечення збройних сил кваліфікованими кадрами, що володіють глобальними та мультикультурними компетенціями.

Основною проблемою, з якими стикаються курсанти та слухачі вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва, є мовний бар'єр. Мовний бар'єр – це образний вислів, що використовується здебільшого для позначення лінгвістичних бар'єрів у спілкуванні, тобто труднощів під час комунікації, яких зазнають люди або групи людей, які від самого початку спілкуються різни-

ми мовами [3]. У сучасному глобалізованому світі ефективна комунікація необхідна для побудови стосунків між людьми з використанням вербального й невербального спілкування як інструменту комунікації. Проте мова може виступати як міст у спілкуванні з людьми, так і бар'єр (перешкода), що заважає людям обмінюватися простими, зрозумілими й точними повідомленнями. В епоху комунікацій мовні бар'єри розділяють і роз'єднують людей, породжуючи нерозуміння, дезінформацію, спотворення, фатальні помилки, розчарування, конфлікти й насильство між людьми в усьому світі [3]. У міжнародній співпраці ефективна комунікація є наріжним каменем успіху. Подолання мовного бар'єра – це не просто полегшення роботи, це створення культури, у якій кожен почувається цінним і включеним у колектив [11]. Оскільки в більшості міжнародних команд як спільну мову використовують англійську, володіння англійською може виступати як базовий рівень або «шлюз» для розвитку ширших комунікативних здібностей [12]. Зважаючи на вищесказане, подолання мовного бар'єра під час вивчення англійської мови у вищих військових навчальних закладах України повинно розглядатися як ключове завдання для забезпечення високорозвинених мовних навичок курсантів і слухачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовного бар'єра широко вивчалася й залишається важливою темою для досліджень. Актуальні на сьогодні дослідження орієнтовані на вивчення причин мовних бар'єрів, їхніх наслідків і стратегій подолання. Н. Тенцер, М. Пуделко та М. Цельмер-Брун [13] класифікують мовні бар'єри на очевидні (недостатнє володіння лексиною та синтаксисом) і приховані (прагматичне та просодичне перенесення між рідною та робочою мовами) і зазначають, що очевидні мовні бар'єри послаблюють участь у командній комунікації, що перешкоджає як базовій, так і комплексній діяльності з опрацювання знань. Приховані мовні бар'єри, на думку дослідників, погіршують розуміння в команді, що порушує складну діяльність

з опрацювання знань [13]. Розробка стратегій подолання мовних бар'єрів орієнтується на причини виникнення бар'єрів, що розпізнаються як: відсутність упевненості в собі та низька самооцінка, низький рівень культурної чутливості, відсутність мотивації, абстрактність цілей, неефективне використання часу (погаий таймменеджмент), когнітивні порушення, обмежені можливості доступу до інформаційно-комунікаційних технологій [3; 7; 10; 11]. У ракурсі міжнародного співробітництва дослідники пропонують низку стратегій, спрямованих на розв'язання проблем, пов'язаних із мовним бар'єром: 1) необхідно всіляко полегшити мовленнєву адаптацію студентів в іншомовному середовищі – почати з обміну, де немає носіїв мови, а всі студенти, що розмовляють іноземною мовою, мають приблизно однаковий рівень її володіння; 2) запланувати час або заходи під час міжнародного обміну, коли студенти зможуть «відпочити» від потреби говорити й думати іноземною мовою; 3) знизити рівень тривожності студентів шляхом формування впевненості в собі, наприклад, створюючи дружню атмосферу, у якій студенти почуватимуться досить упевнено, щоб спілкуватися один з одним, не допускати, щоб студенти глузували з інших через мовні помилки, проявляти терпіння до тих, кому треба більше часу, щоб дібрати слова; 4) надати альтернативний варіант для тих, хто не відчуває себе впевнено, розмовляючи іноземною мовою. Наприклад, об'єднати студентів з різним рівнем володіння мови, щоб студент з вищим рівнем міг допомагати іншому, якщо буде потрібно; 5) передбачити наявність деяких (запасних) інструментів, які студенти зможуть використовувати під час спілкування з іноземними колегами, наприклад, невеличкий словник з основними словами та фразами [3; 7; 10; 11]. На додаток до стратегій, розглянутих вище, дослідники пропонують використовувати спеціалізовані програмні інструменти, наприклад, Backlog і Casoo, що розроблені компанією Nulab. Backlog – інструмент для управління проектами та колективною роботою, який

пропонує функції, призначені для оптимізації комунікації та підвищення прозорості в багатомовному середовищі. Завдяки інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу й налаштованим робочим процесам, Backlog дає змогу командам координувати завдання, обмінюватися оновленнями й відстежувати прогрес, долаючи мовні бар'єри. Окрім того, вбудована функція перекладу дає змогу користувачам перекладати зміст проекту кількома мовами, забезпечуючи доступ і розуміння важливої інформації всіма членами команди незалежно від їхньої мовної підготовки. Сасоо, платформа для створення діаграм і візуальної спільної роботи, дає змогу командам передавати складні ідеї та концепції у візуальній формі, успішно переборюючи мовні бар'єри. Сприяючи візуальному спілкуванню та обміну знаннями, Сасоо допомагає командам долати культурні та мовні відмінності, що призводить до ефективнішої співпраці та вирішенню проблем. Впроваджуючи в робочий процес такі інструменти, як Backlog і Сасоо, вищі військові навчальні заклади України можуть активізувати свої зусилля з подолання мовних бар'єрів у процесі міжнародного співробітництва та створити більш інклюзивне й продуктивне комунікативне середовище [9].

Мета статті – розкрити найпоширеніші сценарії того, як мовні бар'єри проявляються та впливають на ефективність комунікації курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва; запропонувати стратегії подолання мовних бар'єрів у таких ситуаціях.

Матеріали і методи. У цьому дослідженні використовувалася методологія якісного дослідження. Метою кількісних досліджень є аналіз числових даних та оцінювання достовірності гіпотез. На відміну від цього, якісні дослідження присвячені нюансам людської поведінки, соціальних взаємодій та динаміки суспільства. Вони дають змогу дослідникам вивчати суб'єктивні реалії, смисли та досвід окремих людей, груп і спільнот [1]. Перевагу при виборі методу дослідження відано

спостереженню. Метод спостереження передбачає безпосереднє й систематичне спостереження та реєстрацію вимірюваних форм поведінки, дій і реакцій у природних або штучних умовах без спроб втручання або маніпулювання респондентами [8]. Учасниками дослідження були курсанти та слухачі Військового інституту телекомунікації та інформатизації. Під час проведення дослідження й підготовки статті ми дотримувалися етичних вимог, зокрема тих, що висвітлені в Етичному кодексі вченого України, затвердженого Загальними зборами Національної академії наук України 15 квітня 2009 року.

Процедура дослідження. Це дослідження розпочато з вибору проблеми дослідження. Проблема часто трактується як царина дослідницького інтересу, а більш конкретні питання дослідження формуються після здобуття нових знань під час спостереження в польових умовах [5]. Другим етапом дослідження став огляд літератури з метою визначення релевантних показників та пояснювальних концепцій, що можуть лягти в основу дослідницького проекту. Побудова дослідження на основі наявних знань та їх співвіднесення з ними – це основний елемент усієї академічної дослідницької діяльності, незалежно від дисципліни [1]. На наступному етапі проведено збирання як описових, так і реляційних даних. На завершальному етапі отримані результати об'єднано у зв'язний текст, що становить логічний, послідовний і стислий виклад матеріалу відповідно до поставленої мети дослідження [2].

Результати й дискусії. За результатами проведеного дослідження виявлено кілька сценаріїв того, як мовні бар'єри проявляються та впливають на ефективність комунікації курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва. Одним із видів міжнародного співробітництва, до якого найпродуктивніше залучені курсанти та слухачі, є міжнародні конкурси. Мета міжнародних конкурсів – обрати найкращого серед учасників на міжнародному рівні. Є різні типи міжнародних кон-

курсів, номінацій та рейтингових списків, зокрема: відкриті / закриті конкурси; командні / індивідуальні конкурси; онлайн- / онсайт-конкурси. Участь у міжнародних конкурсах для курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України є мотивувальним фактором – перемога в таких конкурсах як чинник успішної діяльності забезпечує авторитет серед товаришів і є відмінним інструментом для створення підґрунтя майбутньої військової кар'єри. Певні практичні завдання, які ставлять перед учасниками під час міжнародних конкурсів і рішення яких необхідно знайти, вимагають вузькоспрямованих знань та навичок. Спеціалізовані знання призводять до більш складних типів мовних бар'єрів. Наприклад, технічний напрям конкурсу передбачає велику кількість технічної термінології. Особливі труднощі викликає жаргон – специфічна мова, «стенографія», яку люди однієї професії використовують для спілкування один з одним. Для розуміння професійного жаргону потрібна не лише наявність освіти, а й фаховий досвід, якого курсанти та слухачі вищих військових навчальних закладів не мають або мають недостатньо. Варто також зазначити, що закордонні учасники міжнародних конкурсів інколи використовують технічну мову, характерну для конкретної компанії («нішеву» мову), що створює проблему мовного бар'єру для учасників, які представляють Україну.

Наступний поширений сценарій того, як мовні бар'єри проявляються та впливають на ефективність комунікації курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва, ґрунтується на участі в управлінні проектами та заходами з їх реалізації. Управління проектом – це діяльність, необхідна для забезпечення адекватного планування, реалізації та подальшого супроводу, включно з безперервною та ефективною співпрацею між партнерами проекту. На цьому етапі діяльність зазвичай охоплює організаційні та адміністративні завдання, віртуальні зустрічі між партнерами, складання комунікаційних

матеріалів, підготовку та супровід учасників, які беруть участь у заходах, тощо. Діяльність з реалізації може містити мережеві заходи, зустрічі, робочі сесії для обміну практикою та обговорення результатів. Діяльність з управління проектами та заходами з їх реалізації залучає до співпраці учасників з різних країн. Оскільки в умовах війни участь курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів у таких заходах зазвичай здійснюється на основі онлайн-платформ, різниця в часових поясах може створювати серйозні мовні бар'єри – коли члени команди перебувають у різних часових поясах, буває непросто знайти спільний час для зустрічей чи обговорень. Це може призвести до квапливого спілкування, що стає причиною мовного бар'єра, який проявляється в непорозумінні або упущенні важливих деталей під час комунікації.

Найпоширенішим сценарієм виникнення мовних бар'єрів, пов'язаних з участю курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в конференціях, сесіях та інших подіях, спрямованих на обмін, роз'яснення та просування отриманих результатів, висновків та передового досвіду, є культурна несприйнятливість, що призводить до неправильного або розпливчастого й не дуже зрозумілого перекладу повідомлень. Культурні відмінності також можуть вплинути на інтерпретацію невербальної комунікації, як-от жести й міміка.

Висновки й рекомендації. Найпоширенішими сценаріями виникнення мовних бар'єрів у курсантів і слухачів вищих військових навчальних закладів України в процесі міжнародного співробітництва є: використання великої кількості технічної термінології та професійного жаргону; перебування учасників комунікації в різних часових поясах; культурна несприйнятливість. Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації використання великої кількості технічної термінології та професійного жаргону, передбачає: використання візуальних методів для пояснення складних концепцій, наприклад, графіків та діаграм; використання повторів – інко-

ли людям потрібно почути щось більше, ніж один раз, щоб зрозуміти й запам'ятати; культивування витримки, самовладання, та толерантності щодо тих, хто стикається з мовними труднощами; практикування активного слухання у вигляді відкритого діалогу та постановки питань.

Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації часових розбіжностей, передбачає: планування зустрічей та обговорень заздалегідь; використання асинхронних засобів комунікації, як-от електронна пошта, програмне забезпечення для управління проектами чи платформи для спільної роботи, що дає змогу знизити психологічний тиск, який вимагає негайної відповіді; використання таких інструментів, як World Time Buddy чи Google Calendar, які можуть спростити координацію роботи в різних часових поясах; у випадках необхідності проведення мозкового штурму – встановлення кількох годин збігального часу, коли члени команди, що перебувають у різних часових поясах, можуть співпрацювати в режимі реального часу; запис зустрічі для тих, хто не може бути присутнім на них через різницю в часових поясах. Такі інструменти, як Zoom і Microsoft Teams, дають змогу записувати зустрічі та ділитися ними, щоб усі учасники були в курсі подій. Усунення мовних бар'єрів, що виникають у ситуації культурної несприйнятливості, передбачає: прояв

поваги до особистого часу учасників інших країн, який пов'язаний з датами свят або розпорядком робочого дня; проведення семінарів та освітніх заходів, спрямованих на культивування культурної обізнаності курсантів і слухачів, що сприятиме розумінню ними різних поглядів і моделей поведінки під час комунікації; підтримання відкритого спілкування і надання інструментів, що допомагатимуть командам орієнтуватися в культурних традиціях. Наприклад, єдина комунікаційна платформа дає змогу учасникам / командам обмінюватися інформацією, висловлювати сумніви та надавати відгуки незалежно від їхнього місцеперебування. У культурах з високим рівнем уникнення невизначеності такі платформи забезпечують безпеку і ясність, а в більш індивідуалістичних культурах вони дають можливість членам команди безпосередньо висловлювати свої сумніви.

Використання технологій для подолання мовних бар'єрів відіграє важливу роль. Оскільки військове міжнародне співробітництво продовжує розширюватися, майбутні дослідження мають бути спрямовані на вивчення використання технологічних досягнень для створення середовища, у якому можна буде обмінюватися ідеями без будь-яких обмежень, пов'язаних із мовними відмінностями, що з більшою вірогідністю гарантуватиме знаходження креативних рішень і досягнення спільних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Храбан, Т.** (2024). Рекомендації щодо якісного висвітлення проблем неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3(80), 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5>
2. **Храбан, Т., & Храбан, М.** (2024). Контент-аналіз у військових дослідженнях. *Вісник Національного університету оборони України*, 78(2), 141–150. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-141-150>
3. **Abuarqoub, I. A.** (2019). Language barriers to effective communication. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 64–77. <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177008/html>
4. **Davidzon, I.** (2021). Theoretical Approaches to Patterns of Military Cooperation and Alliances. In book: *Regional Security Governance in Post-Soviet Eurasia, The History and Effectiveness of the Collective Security Treaty Organization* (pp.13–36). Springer. https://www.redalyc.org/10.1007/978-3-030-82886-8_2
5. **Grodal, S., Anteby, M., & Holm, A. L.** (2021). Achieving Rigor in Qualitative Analysis: The Role of Active Categorization in Theory Building. *Academy of Management Review*, 46, 591–612. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0482>

6. Kiselova, M. M., Hudovsek, O. A., Bykova, S. V., Tsybanyk, O. O., & Chagovets, A. I. (2020). International Cooperation among Tertiary Educational Institutions: Trends and Prospects. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 356. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p356>
7. Krampe, F., Fabry, G. & Langer, T. (2022). Overcoming language barriers, enhancing collaboration with interpreters – an interprofessional learning intervention (Interpret2Improve). *BMC Medical Education*, 22, 170. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03213-0>
8. McKechnie, L., Baker, L., & Gold, R. (2008). Observational research. In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 0, pp. -). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
9. Moneus, A. M., & Sahari, Y. (2024). Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts. *Heliyon*, 10(6), e28106. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28106>
10. Salgado, Rinnah Mae & Koike, Princess & Maglasang, Rizcelyn & Miñoza, Joemar. (2024). Overcoming Linguistic and Cultural Barriers in English Language Learning: An Exploration of Culturally Responsive Pedagogy. *The English Teacher*, 53, 91–108. <https://doi.org/10.1016/10.52696/UIFX1995>
11. Squires, A., Sadarangani, T., & Jones, S. (2020). Strategies for overcoming language barriers in research. *Journal of advanced nursing*, 76(2), 706–714. <https://doi.org/10.1111/jan.14007>
12. Taylor, D. (2021). The Influence of Language Diversity on Virtual Team Communication: Overcoming Barriers and Leveraging Benefits. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 25(spécial), 18–38. <https://doi.org/10.7202/1086409ar>
13. Tenzer, H., Pudelko, M., & Zellmer-Bruhn, M. (2021). The impact of language barriers on knowledge processing in multinational teams. *Journal of World Business*, 56(2), Article 101184. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101184>

REFERENCES

1. Khraban, T. (2024). Rekomendatsii shchodo yakisnoho vysvitlennia problem neperervnoi osvity [Guidelines for quality coverage of continuing education issues]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education Theory and Practice*, 3(80), 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5> [in Ukrainian].
2. Khraban, T., & Khraban, M. (2024). Kontent-analiz u viiskovykh doslidzhenniakh [Content analysis in military studies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 78(2), 141–150. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-141-150> [in Ukrainian].
3. Abuarqoub, I. A. (2019). Language barriers to effective communication. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 64–77. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177008/html> [in English].
4. Davidzon, I. (2021). Theoretical Approaches to Patterns of Military Cooperation and Alliances. In book: *Regional Security Governance in Post-Soviet Eurasia, The History and Effectiveness of the Collective Security Treaty Organization* (pp.13–36). Springer. Retrieved from: https://www.redalyc.org/10.1007/978-3-030-82886-8_2 [in English].
5. Grodal, S., Anteby, M., & Holm, A. L. (2021). Achieving Rigor in Qualitative Analysis: The Role of Active Categorization in Theory Building. *Academy of Management Review*, 46, 591–612. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0482> [in English].
6. Kiselova, M. M., Hudovsek, O. A., Bykova, S. V., Tsybanyk, O. O., & Chagovets, A. I. (2020). International Cooperation among Tertiary Educational Institutions: Trends and Prospects. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 356. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p356> [in English].

7. **Krampe, F., Fabry, G. & Langer, T.** (2022). Overcoming language barriers, enhancing collaboration with interpreters – an interprofessional learning intervention (Interpret2Improve). *BMC Medical Education*, 22, 170. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03213-0> [in English].

8. **McKechnie, L., Baker, L., & Gold, R.** (2008). Observational research. In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 0, pp. -). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412963909> [in English].

9. **Moneus, A. M., & Sahari, Y.** (2024). Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts. *Heliyon*, 10(6), e28106. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28106> [in English].

10. **Salgado, Rinnah Mae & Koike, Princess & Maglasang, Rizcelyn & Miñoza, Joemar.** (2024). Overcoming Linguistic and Cultural Barriers in English Language Learning: An Exploration of Culturally Responsive Pedagogy. *The English Teacher*, 53, 91–108. <https://doi.org/10.1016/10.52696/UIFX1995> [in English].

11. **Squires, A., Sadarangani, T., & Jones, S.** (2020). Strategies for overcoming language barriers in research. *Journal of advanced nursing*, 76(2), 706–714. <https://doi.org/10.1111/jan.14007> [in English].

12. **Taylor, D.** (2021). The Influence of Language Diversity on Virtual Team Communication: Overcoming Barriers and Leveraging Benefits. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 25(spécial), 18–38. <https://doi.org/10.7202/1086409ar>

13. **Tenzer, H., Pudelko, M., & Zellmer-Bruhn, M.** (2021). The impact of language barriers on knowledge processing in multinational teams. *Journal of World Business*, 56(2), Article 101184. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101184> [in English].

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

УДК 81'276.6:62]:378.147

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).08)

Ганна БОЙКО

доктор філософії, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет харчових технологій
<https://orcid.org/0000-0001-9343-6601>

Людмила ЮРЧУК

старший викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Національний університет харчових технологій
<https://orcid.org/0009-0000-1550-2335>

ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуто жанрово-стилістичні особливості технічних текстів, призначених для формування професійно орієнтованої читацької компетентності в здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Харчові технології та інженерія» і «Інжиніринг харчових та біотехнологічних виробництв». Окреслено поняття «текст», «технічний стиль» і «технічний текст». Визначено, що для формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів найбільш актуальними жанрами технічних текстів є каталоги приладів й обладнання та інструкції з монтажу й експлуатації обладнання. Проаналізовано лексичні та граматичні особливості цих типів текстів. З огляду на те, що каталоги, особливо інструкції експлуатації, є досить складними для сприйняття читачем, на початкових етапах формування професійно орієнтованої читацької компетентності варто використовувати навчальні тексти. Визначено, що найбільш корисними для цього є науково-популярні тексти та професійно орієнтовані тексти, розглянуто їхні лінгвістичні особливості.

Ключові слова: професійно орієнтована читацька компетентність, майбутні інженери, технічний текст, граматичні особливості, лексичні особливості.

Hanna BOIKO, Liudmyla YURCHUK

GENRE AND STYLISTIC FEATURES OF TECHNICAL TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED READING COMPETENCE FOR PROSPECTIVE ENGINEERS

In the article genre and stylistic features of technical texts for the development of professionally oriented reading competence for the students that study at educational professional programs “Food Technologies and Engineering” and “Engineering of Food and Biotechnological

Productions". The terms "text", "technical style" and "technical text" have been outlined. It has been determined that the most actual genres for the development of professionally oriented reading competence for prospective engineers are devices and equipment catalogues and instruction and maintenance manuals. Lexical and grammar features of these texts have been analyzed. Because catalogues and especially instruction and maintenance manuals are complex for readers, educational texts should be used at the first stages of the professionally oriented reading competence development. It has been recognized that scientific popular and professional texts are the most useful for this purpose. Linguistic features of these texts have been outlined.

Key words: professionally oriented reading competence, prospective engineers, technical text, grammar features, lexical features.

Вступ. У житті сучасної людини читання відіграє дуже важливу роль. Читання іноземною мовою є видом мовленнєвої діяльності, що дає змогу не імітувати, а відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою. У результаті читання відбувається процес отримання інформації. Тож процес формування читачької компетентності потрібно будувати так, щоб здобувачі вищої освіти сприймали його як реальну діяльність, яка має практичне значення. Обмежена кількість навчальних годин, що відводиться на вивчення іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти (далі – ЗВО), не забезпечує реальних умов для навчання здобувачів вищої освіти читання будь-якого тексту. Тому необхідно визначити й обмежити поставлені завдання. Із цією метою необхідно насамперед визначити сутність практичного опанування іноземної мови. Практичне опанування іноземної мови насамперед полягає в умінні здобувача вищої освіти використовувати розвитку вміння з іноземної мови у своїй практичній діяльності та визначається профілем навчального закладу й специфікою роботи майбутнього фахівця. Так, для випускників технічних закладів вищої освіти важливими є вміння розуміти опис приладів, технічних і технологічних робочих процесів, описи новітньої апаратури тощо. Цими завданнями й має визначатися правильне ставлення до читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності, основним завданням якого є отримання інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми формування компетентності в професійно орієнтованому читанні майбутніх фахівців займаєть-

ся низка науковців. Питання формування професійно орієнтованої читачької компетентності в майбутніх викладачів засобами інтернет-ресурсів вивчають І. В. Корейба та Ю. В. Британ. О. С. Малюга досліджує навчання професійно орієнтованого читання наукових текстів студентами магистратури аграрних спеціальностей. Формуванню англомовної компетентності в читанні в майбутніх фахівців з інформаційних технологій присвячені наукові праці Н. Л. Добровольської та О. С. Синеккоп. Жанрово-стилістичні особливості науково-технічних текстів перебувають у центрі уваги І. В. Корунця, Т. Р. Кияка, Н. В. Дячук, І. Л. Білюк, А. П. Болотнікової, Н. В. Бечкало, Є. М. Сусіденко, С. В. Баранової, А. М. Шишко. Питанням наукової термінології присвячено дослідження Л. М. Черноватого, Л. Б. Гречини, А. С. Коваленко, О. М. Гібаленко, О. А. Бочарової, Т. Н. Годун, О. Г. Корбут, В. В. Марченко, М. В. Шух.

Водночас досліджень особливостей технічних текстів, призначених для формування професійно орієнтованої читачької компетентності в майбутніх фахівців з харчових технологій та майбутніх інженерів, які спеціалізуються на обладнанні харчових виробництв, недостатньо. Тому **мета статті** – вивчити жанрово-стилістичні особливості технічних текстів, потрібних для формування професійно орієнтованої читачької компетентності в здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології», освітньо-професійна програма «Харчові технології та інженерія», та спеціальністю 133 «Галузеве машинобудування», освітньо-професійна програма «Інжиніринг харчових та біотехнологічних виробництв».

Вклад основного матеріалу. Перед немовним технічним закладом вищої освіти, на нашу думку, стоїть завдання сформува-ти професійно орієнтовану читацьку компетентність, яка надасть змогу майбутнім інженерам читати фахові тексти певної складності на основі знайомого лексичного та граматичного матеріалу. Розглянемо особливості фахових текстів докладніше.

Поняття «текст» М. П. Кочерган розуміє як певну форму спілкування, яка бере до уваги особливості автора й адресата, а також специфіку ситуації [4, с. 161]. Текст та пов'язані з ним соціокультурний контекст і ситуація є компонентом дискурсу, а дискурс, своєю чергою, є лінгвістичним складником комунікації [2, с. 59]. Науково-технічний дискурс має низку особливостей, які визначають його тематику та функціональні риси, як-от істинність, нормативність, вживання великої кількості термінів, чітка структура [7, с. 201].

Варто також зауважити, що зазвичай прийнято вживати терміни «науково-технічний дискурс» або «науково-технічний стиль». Але між науково-технічним і технічним стилями є глибокі відмінності, тому що вони функціонують у різних сферах людської діяльності [3, с. 23]. Тому в нашій науковій розвідці ми послуговуємося термінами «технічний стиль» і «технічний текст».

Технічний іншомовний текст слідом за О. С. Синєкоп розуміємо як автентичний професійно орієнтований іншомовний текст, який є продуктом носія мови та може бути використаний з метою формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх фахівців [9, с. 22].

Основною метою технічного тексту є прагматична, тобто передання професійної інформації читачу та надання йому інструкцій для подальшого виконання технічних завдань. Ці тексти містять дані та інструкції, призначені для практичного використання [2; 11]. Основними характеристиками фахових технічних текстів дослідники вважають точність, лаконічність, логічну послідовність висловлювання, інформативність, об'єктивність, однозначність, предметність [8; 11].

З огляду на те, що розуміння технічного тексту потребує певного обсягу знань не лише мовного матеріалу, а й спеціальності, відображеної в змісті текстів, уважаємо, що до таких типів технічних текстів варто зарахувати:

1. Каталоги та проспекти приладів, машин, різних матеріалів, які містять необхідні дані, а саме: призначення, характеристики, габарити, комплектність, упаковку, ціну тощо.

2. Інструкції з монтажу та експлуатації обладнання або інструкції з робочого процесу, які фірми додають до обладнання, що експортується. Ці матеріали містять: опис приладу, його паспортні дані, відомості з монтажу, налаштування, експлуатації, ремонту тощо.

Каталог – короткий довідковий матеріал технічного характеру, що містить загальний систематизований перелік технічних пристроїв, машин, приладів та інших виробів різного призначення. У каталозі наводяться лише основні технічні характеристики, що визначають принципові особливості виробів, які дають змогу вибрати необхідні для експлуатації типи.

Проспект – це торгова фірмова публікація, яка містить інформацію про вироби фірми та умови їх придбання. У проспекті фірми надається короткий загальний огляд продукції, яка випускається, наводяться відомості про сфери її застосування із зазначенням точності, надійності й міцності конструкції виробів фірми, а також дають технічну специфікацію пропонованих фірмою технічних виробів.

Більш детальні відомості викладаються в інструкціях, що додаються до обладнання. У них надано додаткові відомості щодо користування, монтажу, експлуатації та ремонту. В інструкціях, крім блок-схеми, є принципова схема електричних з'єднань і монтажна схема.

Крім каталогів та інструкцій зазначеного типу, випускаються інформаційні матеріали на різні технічні вироби та технологічні процеси.

Проведений аналіз структури змісту текстів каталогів, проспектів та інструкцій визначив можливість установити доступ-

ність цих матеріалів для майбутніх інженерів. Сутність структурних рис каталогів та інструкцій – призначення приладу, опис конструкції, умов роботи, специфікацій – становить зміст діяльності інженера-механіка, інженера-енергетика, інженера-технолога під час монтажу, налаштування та ремонту обладнання і його роботи в заданих конкретних умовах.

Так, каталоги та інструкції є тим типом текстів, який орієнтує здобувачів вищої освіти на використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності.

Раціональність вибору такого типу технічних текстів підтверджується вимогами практики та думкою випускників, стейкхолдерів та викладачів нелінгвістичних закладів вищої освіти. Обмеження типу текстів призводить до обмеження мовних явищ, які характерні для цього типу літератури, тобто робить реальним завдання у сфері формування професійно орієнтованої читацької компетентності.

Аналіз зразків каталогів, проспектів та інструкцій показав, що для такого типу текстів характерна наявність певних граматичних структур:

1. Модальне дієслово + пасивний інфінітив: *Any defects in the machine or its operation **must be immediately communicated** to the manufacturer. The machine **always rests on a pallet and can then be packed** in one of the following ways: machine wrapped in nylon bubble wrap; machine placed in a thick cardboard box.*

2. Герундій: *The operator is strongly advised against **loading** the flour into the bowl. Before **starting** any handling procedure, check the total weight of the machine.*

3. Present Simple Active: *A robust, steel body **contains** and **supports** the various machine components. The upper transmission group **rotates** the spiral tool.*

4. Present Simple Passive: *This movement **is executed** by means of a robust, forged shaft carried by a support with ball bearings. The machine **is held** in place by two vertical threaded bars and one transverse bar*

5. Future Simple Active: *In this case, the manufacturer **will promptly analyse** the problem and, together with the buyer, **will establish** the type of intervention required.*

6. Present Perfect Passive: *This line of spiral mixers **has been designed** for the purpose of kneading food dough, which has as primary ingredients flour and water. Once the work cycle **has been started** by pressing the Start button, the machine continues to knead the dough until the set work time has elapsed.*

Ці граматичні форми мають найбільшу частотність уживання. На підставі цього можна сказати, що вищеозначені граматичні форми є найбільш типовими для технічних текстів певної складності (тобто каталогів та інструкцій) і мають першорядне значення для формування в майбутніх інженерів професійно орієнтованої читацької компетентності.

З погляду лексичної характеристики обраного нами типу технічної літератури, яку ми вважаємо необхідною для майбутніх інженерів, варто відзначити наявність термінів, інтернаціоналізмів (*carbohydrate, vitamin, protein, energy, element ingredient, contact*), неологізмів (утворених за допомогою афіксації, конверсії, словосполучень), скорочень, фірмових найменувань, англійських та американських одиниць вимірювання (*foot, inch, pound*).

Розглянемо детальніше терміни, використання яких є однією з характерних рис технічних текстів. Під термінами А. С. Коваленко, О. М. Гібаленко розуміють лексичні одиниці, які мають мовні особливості, характерні для будь-яких одиниць словникового складу, але при цьому відрізняються від загальних лексичних одиниць тим, що виражають наукові поняття, властиві лише конкретній галузі науки й техніки [5, с. 150]. Екстраполюємо класифікацію термінів, яку пропонують А. П. Болотнікова та Н. В. Бечкало [1, с. 121], згідно зі специфікою нашого дослідження.

Відповідно до спеціалізації терміни поділяють на:

- загальнотехнічні: *nutrition, content*;
- міжгалузеві: *processing, production*;
- вузькоспеціальні: *tempering, conching*.

Відповідно до структурного принципу виокремлюють:

- 1) терміни-слова:
 - a) прості: *fat, protein*;

б) складні / багатокореневі: *monoun-saturated, polyunsaturated*.

2) терміни-словосполучення:

а) двокомпонентні: *the control panel, breaking column, safety cover, forged shaft, work cycle, fatty acid, intrinsic sugar, extrinsic sugar*;

б) трикомпонентні: *essential amino acid, a rotation spiral tool, upper transmission group, lower transmission group*;

в) багатокореневі: *high biological value protein, low biological value protein*.

У технічній терміносистемі науковці виокремлюють таке явище, як полісемія або багатозначність терміна [6, с. 36–414; 10, с. 245; 5, с. 153], коли термін може мати різні значення в межах різних наук або технічних галузей. Наприклад:

- load 1) навантаження *опір матеріалів*
 2) напруга *електрика*

Відповідно до наших спостережень, в терміносистемі простежується таке явище як внутрішньомовна омонімія, коли слово у загальноновживаній мові має одне значення, а в певній технічній галузі – інше. Наприклад:

- shop 1) магазин *загальноновживане слово*
 2) цех *tex*.

part 1) частина, розділ
 загальноновживане слово
 2) деталь *tex*.

Дослідники також звертають увагу на таке явище, як синонімія в терміносистемі, яка, на відміну від синонімії в загальноновживаній мові, має низку особливостей: відсутність експресивних конотацій, різномірність у семіотичному вираженні, стилістична диференціація в межах наукового стилю, диференціація відповідно до галузі застосування [5, с. 152].

Ці лексичні особливості англомовних технічних текстів варто враховувати в процесі формування професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх інженерів.

Але оскільки каталоги, особливо, інструкції, є досить складними для сприйняття невідповідним читачем, вважає-

мо, що на початкових етапах формування професійно орієнтованої читацької компетентності варто використовувати навчальні тексти.

Особливе призначення навчальних текстів – підвести студентів до читання технічних текстів за фахом. З огляду на це, постає питання про те, який текст доцільно запропонувати як модель для першого етапу навчання. На перший погляд, до технічної літератури належать науково-популярні тексти. Ми не заперечуємо їхньої значної освітньої цінності. Але науково-популярна література не надто близька до каталогів та інструкцій, розуміти які майбутній інженер зобов'язаний. Науково-популярна література тим і відрізняється від наукової і особливо від технічної літератури, що в ній широко використовують стилістичні засоби, які наближають її до публіцистичного або навіть художнього стилю. У нелінгвістичних закладах вищої освіти через обмежену кількість навчальних годин, які відводяться на вивчення іноземної мови, немає можливості відпрацьовувати ці особливості науково-популярного тексту. Тому ми вважаємо, що науково-популярні тексти не можуть бути сходинкою у формуванні професійно орієнтованої читацької компетентності через свою стилістичну відмінність від технічного тексту. Водночас риси науково-популярної літератури містять у текстах про історію відкриттів, винаходів, а також у стислих інформативних статтях з технічних журналів або інтернет-видань. Ці тексти, безсумнівно, цікаві та містять пізнавальний матеріал для здобувачів вищої освіти, хоча в певному сенсі і є повторенням відомих їм фактів, які викладено в підручниках з дисциплін загальноосвітнього та загальнотехнічного циклів українською мовою. Цікавий зміст сприяє розвитку вміння не лише розуміти основні факти зі змісту, а також шукати речення, які несуть змістове навантаження, стежити за розвитком сюжету, не відволікаючись на другорядні факти. Вельми суттєво, що такі тексти дають можливість установлювати міжпредметні зв'язки.

На лексичному рівні для науково-популярних текстів властиве вживання інтернаціоналізмів (*problem, theory, experiment, result, principle*) і термінів (*force, gravitation, lever, motion*). До найбільш уживаних граматичних конструкцій у цих текстах належать:

1. Past Simple Active: *Galileo went even further in mechanics to lay the foundation for a new science. A. Einstein introduced relatively theory which made it impossible to define rest or a straight line, thus destroying Newtonian mechanics in certain crucial areas of physics.*

2. Past Simple Passive: *The highest point of kinematical study in antiquity was reached in the 2-d century A.D. by the Greek astronomer Ptolemy.*

Певний відбір текстів та їх методичне опрацювання передбачає деяке відмежування цих текстів від науково-популярної літератури. Водночас характер змісту текстів дає змогу розглядати їх як загальноосвітні тексти, побудовані з урахуванням широкого використання міжпредметних зв'язків із дисциплінами загальноосвітнього та загальнотехнічного циклів. Так, для першого етапу навчання ми обираємо тип тексту загальноосвітнього плану.

Ступінь наближення моделі навчального тексту до вищезазначених типів тексту – каталогів та інструкцій – залежить від насичення її характерними для текстів певної складності граматичними формами та від її структурних особливостей. Тому використання в навчальному процесі текстів загально технічного характеру дає змогу ще більше наблизити модель навчального тексту до оригінального. Уважаємо за доцільне зупинитися на професійно орієнтованих текстах за фахом. Такий вибір пояснюється можливостями, які надає загальнотехнічний текст як щодо своєї структурної побудови, пов'язаної зі змістом, так і щодо добору мовних засобів. Текстам з таких навчальних дисциплін, як хімія, фізика, математика, прикладна механіка, матеріалознавство, електротехніка, притаманні своя логіка й послідовність у викладенні матеріалу.

Внутрішня логіка й послідовність викладення матеріалу дають змогу врахувати

в композиційній побудові структурні особливості каталогу та інструкції. Це зближення насамперед проявляється в схемі загальної побудови тексту. Так, сам зміст текстів загально технічного характеру дає змогу виявити в них структурні елементи, притаманні оригінальному технічному тексту на зразок каталогу або інструкції, оскільки вони містять необхідну інформацію для правильного поводження з приладом і його експлуатації: призначення, опис пристрою, принцип дії, типи, застосування. Послідовне подання інформації забезпечує строгість і точність логічної структури тексту.

Для професійно орієнтованих текстах за фахом характерне вживання таких граматичних структур:

1. Present Simple Active: *Other goals of structural mechanics analyses include determining flexibility of a structure and computing properties. Civil engineers often deal with large and complex structures. Raw meat contains harmful bacteria. Alternative protein includes products made from soya beans.*

2. Модальне дієслово + пасивний інфінітив: *Metals may be mixed with other elements especially other metals to produce alloys which will have improved properties. Mechanisms may be categorized in several different ways to emphasize their similarities. A wide variety of meat and poultry can be used in cooking.*

3. Present Simple Passive: *Nylon is used for making plastic machine parts as it is low cost and long lasting. Ascorbic acid is often added to bread mixtures when these are manufactured industrially.*

4. Герундій: *The ascorbic acid speeds up the fermentation process when making bread. It is important to clean surface and equipment thoroughly after preparing meat.*

Для професійно орієнтованих текстах за фахом властиве вживання інтернаціоналізмів (*structure, material, static, dynamic, mass, construction, project*), абrevіатур (*TVP, EDM, CNC, YAG laser*) та термінів. У цьому типі текстів, як і в інструкціях з експлуатації та каталогах, вживаються не лише терміни-слова, а й терміни-словосполучення. Наведемо приклади:

- 1) терміни-слова:
а) прості: *force, torque, power, fastener, bearings, springs*;
б) складні / багатокореневі: *thermoplastics*.
- 2) терміни-словосполучення:
а) двокомпонентні: *gear trains, chain drivers, motion momentum, output forces, input forces*;
б) трикомпонентні: *electric discharge machining, computer numerical control, textured vegetable protein*;
в) багатоконпонентні: *Neodymium-Doped Yttrium Aluminum Garnet*.

Тематика і зміст текстів забезпечують наявність достатньої кількості екстралінгвістичних опор. Крім контексту, який дає змогу застосовувати знання, дисциплін загальнотехнічного циклу, ці тексти можуть бути проілюстровані великою кількістю схем, креслень, малюнків, алгебраїчних виразів, фізичних або хімічних формул.

Наявність екстралінгвістичних опор інтернаціонального характеру наближає навчальну модель тексту до оригінального технічного тексту обраного нами типу і, крім того, створює великі можливості для смислової здогадки. Актуальними є безперекладні способи розкриття значення лексики, як-от здогадка за контекстом; здогадка про значення слова за знайомими елементами, з яких складається це слово; здогадка про значення слова, у якому звучання й значення збігаються зі звучанням і значенням у рідній мові. В основі здогадки

за контекстом лежить наявність достатнього особистого досвіду читача, а специфіка іноземної мови як дисципліни в нелінгвістичному технічному ЗВО виявляється насамперед у тому, що її вивчення може бути пов'язане зі змістом дисциплін профільного циклу й може мати практичну можливість використання.

На останньому етапі навчання здобувачі вищої освіти працюють безпосередньо з технічними текстами, які були окреслені вище, – каталогами, інструкціями.

Висновки. Так, ми визначили, що для формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів потрібно використовувати насамперед тексти каталогів та інструкцій з експлуатації. Основними рисами цих текстів є точність, лаконічність, логічна послідовність висловлювання, інформативність, об'єктивність, однозначність, предметність. Вони призначені для практичного використання. Для текстів цього типу характерне вживання певних граматичних структур (Модальне дієслово + пасивний інфінітив, Герундій, Present Simple Passive, Present Perfect Passive) та вживання великої кількості термінів. І саме вивченню цих термінів і граматичних конструкцій необхідно надати першорядного значення. Щоб підвести студентів до читання технічних текстів за фахом, на початкових етапах пропонуємо застосовувати науково-популярні та професійно орієнтовані навчальні тексти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотнікова, А.П., & Бечкало, Н.В. (2019). Специфіка перекладу науково-технічних текстів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 41, том 19 С. 120–123. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.41.2.29>
2. Добровольська, Н. (2021). *Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні*. (Дис. докт. філ.) Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
3. Дячук, Н.В., & Білюк, І.Л. (2023). Теоретичні аспекти перекладу науково-технічних текстів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Філологія»*. 17 (85) С. 49–53.
4. Кочерган, М. П. (2008). *Загальне мовознавство*. Київ : Академія.
5. Коваленко, А.С., Гібаленко, О.М., Бочарова, О.А., & Годун, Т.Н. (2020). Лінгвістичні дослідження термінологічних систем англійських технічних термінів у галузі будівництва та архітектури. *Наука та виробництво*. 23 С. 149–157.

6. **Корбут, О.Г.** (2014). До проблеми труднощів перекладу технічних термінів у студентів машинобудівних спеціальностей. *Advanced Education*. 1 С. 36–41.
7. **Марченко, В.В., & Шух, М.В.** (2020). Лексико-семантичні особливості терміносистеми сучасного англомовного науково-технічного дискурсу. *Молодий вчений*. 8 (84) С. 200–204.
8. **Мищенко, А.Л.** (2013). *Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу*. Монографія. Вінниця. Нова книга.
9. **Синекоп, О.С.** (2023). *Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій*. (автореф. докт. пед.). Київський національний лінгвістичний університет.
10. **Сусіденко, Є.М., & Баранова, С.В.** (2020). Відтворення особливостей науково-технічного тексту в перекладі *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 31 (70) С. 243–248. DOI <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/42>
11. **Шишко, А.** (2024). Сучасні питання та загальні особливості науково-технічного перекладу в сучасних умовах глобалізації. *International Science Journal of Education & Linguistics Vol 3 (2)* С. 126–133. doi: 10.46299/j.isjel.20240302.14.
12. **Fontanet, M.** (2011). *The Technical Translator: the Sherlock Holmes of Translation? Translating English technical texts (parts I and II)*. Genève: Cern and University of Geneva, P. 18–26.

REFERENCES

1. **Bolotnikova, A.P., & Bechkalov, N.V.** (2019). Spetsyfika perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv. [Specific of scientific technical texts translation]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya Filolohiia*. 41, tom 19 S. 120–123. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.41.2.29>. [in Ukrainian].
2. **Dobrovolska, N.** (2021). *Formuvannia v maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii anhlomovnoi kompetentnosti v chytanni ta hovorinni*. [Development of prospective information technology specialists' English competence in reading and speaking]. (Dys. dokt. fil.) Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. [in Ukrainian].
3. **Diachuk, N.V., & Biliuk, I.L.** (2023). Teoretychni aspekty perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv. [Theoretical aspects of scientific technical texts translation]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Seriya «Filolohiia»*. 17 (85) S. 49–53. [in Ukrainian].
4. **Kocherhan M. P.** (2008). *Zahalne movoznavstvo*. [General linguistics]. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].
5. **Kovalenko, A.S., Hibalenko, O.M., Vocharova, O.A., & Hodun, T.N.** (2020). Lnhvistychni doslidzhennia terminolohichnykh system anhliskykh tekhnichnykh terminiv u haluzi budivnytstva ta arkhitektury. [Linguistic study of English technical terms terminological system in building and architecture]. *Nauka ta vyrobnytstvo*. 23 S. 149–157. [in Ukrainian].
6. **Korbut, O.H.** (2014). Do problemy trudnoshchiv perekladu tekhnichnykh terminiv u studentiv mashynobudivnykh spetsialnostei. [On the problem of difficulties in translating technical terms for students of mechanical engineering specialities]. *Advanced Education*. 1 С. 36 – 41. [in Ukrainian].
7. **Marchenko, V.V., & Shukh, M.V.** (2020). Leksyko-semantychni osoblyvosti terminosystemy suchasnogo anhlomovnoho naukovo-tekhnichnoho dyskursu. [Lexical and semantic features of the terminological system of modern English language scientific and technical discourse]. *Molodyi vchenyi*. 8 (84) S. 200–204.

8. **Mishchenko, A.L.** (2013). *Linhvistyka fakhovykh mov ta suchasna model naukovo-tekhnichnoho perekladu*. [Linguistics of professional languages and modern model of scientific and technical translation]. Monohrafiia. Vinnytsia. Nova knyha. [in Ukrainian].

9. **Synekop, O.S.** (2023). *Teoriia i praktyka dyferentsiiovanoho navchannia profesiino oriietovanoho anhlo movnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii*. [Theory and practice of differentiated instruction of professionally oriented English-language communication of the prospective information technology professionals]. (avtoref. dokt. ped.). Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet. [in Ukrainian].

10. **Susidenko, Ye.M., & Baranova, S.V.** (2020). Vidtvorennia osoblyvosti naukovo-tekhnichnoho tekstu v perekladi. [Reproducing the features of a scientific and technical text in translation]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriiia «Filolhiia. Sotsialni komunikatsii»*. 31 (70) S. 243–248. DOI <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/42> . [in Ukrainian].

11. **Shyshko, A.** (2024). Suchasni pytannia ta zahalni osoblyvosti naukovo-tekhnichnoho perekladu v suchasnykh umovakh hlobalizatsii. [Current issues and general features of scientific and technical translation in modern conditions of globalization]. *International Science Journal of Education & Linguistics Vol 3 (2)* S. 126–133. doi: 10.46299/j.isjel.20240302.14. [in Ukrainian].

12. **Fontanet, M.** (2011). The Technical Translator: the Sherlock Holmes of Translation? *Translating English technical texts (parts I ans II)*. Gen ve: Cern and Universitiy of Geneva, P. 18–26. [in English].

Дань ЧЖАН

аспірантка кафедри дошкільної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-5847-2078>

ГРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОСИЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

На сучасному етапі в період реформування та трансформації системи освіти актуальним є пошук нових шляхів формування компетентностей дітей відповідних нинішнім умовам. Серед ключових компетентностей виокремлюють мовленнєву, що виявляється в здатності дитини продукувати свої знання за допомогою вербальних і невербальних засобів. У цьому аспекті важливу роль відіграє формування комунікативних здібностей задля налагодження соціальних зв'язків.

Сучасні діти зростають у непростих соціально-економічних реаліях, спричинених переходом між епохами, що призводить до змін у світогляді, переосмислення цінностей та розладу у взаємозв'язках між особистістю й суспільством. Усе це позначається на дитині, адже через брак власного життєвого досвіду вона змушена засвоювати ті правила, орієнтири та пріоритети, які домінують у світі дорослих.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, затвердженим у 2021 році, у межах освітнього напрямку «Мовлення дитини» мовленнєва компетентність розглядається як цілісна система, що інтегрує кілька ключових складників: фонетичний, який відповідає за правильну вимову звуків; лексичний, що охоплює запас слів і їх розуміння; граматичний, пов'язаний із правильним використанням мовних конструкцій; а також діалогічний і монологічний, що відображають уміння вести розмову та висловлювати власні думки послідовно. Ці складники не лише взаємопов'язані, а й взаємозумовлені, формуючи основу для ефективного опанування мовлення в дошкільному віці.

Комунікативна компетентність, своєю чергою, проявляється через здатність дитини налагоджувати конструктивну взаємодію з однолітками та дорослими. Вона містить уміння спілкуватися в різноманітних ситуаціях, підтримувати партнерські відносини, виявляти ініціативу в діалозі та адаптуватися до потреб співрозмовника. Ця компетентність є не просто технічним умінням, а відображенням соціальної зрілості дитини, її готовності до співпраці та взаєморозуміння в колективі.

Проте сучасні реалії вносять певні виклики в розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок. Дедалі більша комп'ютеризація, широке використання медійних засобів і гаджетів серед дітей дошкільного віку значно скорочують можливості для живого, безпосереднього спілкування. Замість активної взаємодії з іншими людьми діти дедалі частіше занурюються у віртуальний світ, що може призводити до затримок у розвитку мовленнєвої діяльності. Обмеження реальних соціальних контактів гальмує формування навичок висловлювання думок, сприйняття невербальних сигналів і розвитку емоційної чутливості, які є невід'ємними для повноцінного мовленнєвого поступу. Так, надмірна залежність від технологій створює бар'єри на шляху до гармонійного розвитку комунікативних здібностей у ранньому віці. В освітньому процесі закладів освіти для злагодженої взаємодії дитини між собою та вчителями, тьюторами провідною є ігрова діяльність. Під час спілкування дітей між собою в грі повсякчас виникають ситуації, що вимагають узгодження дій, толерантного ставлення до інших людей, уміння безконфліктно спілкуватися, тому проблема реалізації дитиною соціально-комунікативних навичок в ігровій діяльності набуває особливої значущості.

Ключові слова: гра, компетентність, комунікативна навичка, соціально-економічні умови, вербальні засоби, невербальні засоби.

GAME AS A TOOL FOR STRENGTHENING SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS

During the period of reform and transformation of the education system, it is relevant to search for new ways of forming children's competencies corresponding to the current conditions. Among the key competencies, speech is distinguished, which is manifested in the child's ability to produce his knowledge using verbal and non-verbal means. The formation of communicative abilities is important for establishing social ties.

Children today live in rather difficult socio-economic conditions, caused by the turn of the eras and, accordingly, a change in worldview, a reassessment of the system of values, and disharmony of the ties of the individual with society. All this affects the child, because the lack of his own life experience forces him to accept the rules, life guidelines and priorities that are common in the adult world.

According to the Basic Component of Preschool Education, adopted in 2021, in the educational direction "Child Speech" speech competence combines phonetic, lexical, grammatical, dialogic, and monological components and demonstrates their interdependence and interdependence. At the same time, communicative competence is represented through the child's ability to communicate with peers and adults in various forms of constructive interaction, as well as maintaining partnership relationships. At the same time, it is worth noting that the spread of computerization and media in the use of children limits children's direct communication, which leads to inhibition of speech activity.

In the educational process of educational institutions, play activities are the leading activity for harmonious interaction of the child with himself and teachers and tutors. During children's communication with each other in the game, situations constantly arise that require coordination of actions, a tolerant attitude towards other people, and the ability to communicate without conflict, therefore the problem of the child's implementation of social and communicative skills in game activities becomes particularly important.

Key words: game, competence, communication skills, socio-economic conditions, verbal means, non-verbal means.

У старшому дошкільному віці провідною потребою дитини є спілкування та творча діяльність. У цьому віці в поведінці дітей відбуваються важливі зміни, а саме, як стверджують фахівці, формується можливість саморегуляції, тобто діти починають висувати до себе ті вимоги, які раніше до них висували дорослі, навчаються робити позитивний моральний вибір тощо [10].

Під час дедалі більшої фізичної витривалості дитина стає більш психічно стабільною та менше стомлюється. Водночас регуляція власної активності залишається недостатньо вираженою. До того ж з'являється спроможність до формування моральності та закладаються основи до перших соціальних уявлень. Імпульсивна поведінка змінюється поведінковими формами, що визначені соціальними правилами й нормами. Визнання правил, що зрозумілі дитині, виявляються обов'язко-

вою умовою комунікації. Діти старшого дошкільного віку вже здатні розрізняти позитивні та негативні вчинки, формуючи власне уявлення про поняття добра і зла. У процесі різних видів виховної діяльності, як-от читання літературних творів чи перегляд мультфільмів, їм наочно демонструють моделі поведінки персонажів, які слугують прикладами для аналізу. При цьому діти виявляють уміння оцінювати дії інших людей, причому іноді їхні судження можуть бути досить категоричними й безкомпромісними. Натомість коли йдеться про пояснення власної поведінки, вони зазвичай менш суворі до себе, проявляючи більшу поблажливість і схильність виправдовувати свої вчинки.

Психологи зазначають, що мозок шестирічної дитини за своїми функціональними характеристиками наближається до рівня мозку дорослої людини. Це прояв-

ляється в значному розширенні інтелектуальних здібностей: діти починають краще усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, що дає їм змогу глибше аналізувати навколишній світ [4]. Вони без особливих труднощів виокремлюють ключові ознаки предметів чи явищ, демонструючи здатність до більш структурованого й осмисленого сприйняття реальності. Такий прогрес у когнітивному розвитку свідчить про поступову підготовку до нових етапів навчання та соціальної взаємодії. Водночас старшим дошкільникам ще й досить легко оперування часовими поняттями. Відповідно до програми формування елементарних математичних уявлень, діти цього віку знаються на таких поняттях, як частини доби («ранок», «день», «вечір»), використовують слова «вчора», «сьогодні», «завтра», удосконалюють орієнтацію в послідовності днів тижня та пір року.

Дітей старшого дошкільного віку приваблює широкий соціальний і природний світ, події, що відбуваються в суспільстві й оточенні. Дітям цікаві вже мешканці морів та океанів, космосу, різних країн тощо. Вони намагаються самостійно зрозуміти та проаналізувати отриману інформацію.

У цей віковий період відбувається ознайомлення з різноманітними видами діяльності, професіями та сферами діяльності, активне включення в пошукову діяльність. Діти здатні до сприйняття й самостійного виконання пізнавальних завдань. Серед умінь провідними виокремлюються висунення припущення щодо причин та результатів явищ, для перевірки яких дітям стає цікаво використовувати досліди, порівняльні спостереження, евристичні міркування тощо.

Т. Піроженко визначає, що «в старшому дошкільному віці зростають можливості пам'яті, виникає навмисне запам'ятовування з метою подальшого відтворення матеріалу, більш стійкою стає увага. Відбувається розвиток усіх пізнавальних психічних процесів. У дітей знижуються пороги відчуттів. Підвищується гострота зору та точність розпізнавання кольорів, розвивається фонематичний і звуковисотний слух,

значно зростає точність оцінок ваги та пропорцій предметів, умовитимуться уявлення дітей про різні явища навколишнього світу» [7, с. 54].

Що стосується мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, то ключовим показником їхнього нормального розвитку є поступове вдосконалення мовних навичок. На шостому році життя, порівняно із середнім дошкільним віком, словниковий запас дитини значно збагачується – приблизно на 1 000–1 200 нових слів. Водночас спостерігаються помітні індивідуальні особливості в розвитку мовлення. Зокрема, у дітей покращується зв'язне монологічне мовлення, тобто здатність послідовно та логічно висловлювати свої думки. Вони вчать переказувати зміст казок, оповідань чи мультфільмів, а також ділитися враженнями про пережиті події, описувати їх у деталях, демонструючи більшу впевненість і точність у використанні мови. Цей процес відображає не лише кількісне зростання словника, а і якісний прогрес у формуванні комунікативних умінь.

Водночас зростає потреба дітей у спілкуванні з однолітками, у спільних іграх та діяльності, що сприяє виникненню дитячого співтовариства, розвитку умов для міжособистісних відносин, взаємних симпатій та прихильностей. Оскільки одностатеві контакти поки що переважають у спілкуванні з однолітками, то не розмежовуються ігрові інтереси та вподобання хлопчиків і дівчаток. Простежується вміння дітей грати невеликими групами від двох до п'яти осіб, що сприяє формуванню дружніх стосунків.

Щодо ігрової діяльності старших дошкільників, то більш яскраво виявляється перевага до певних видів ігор. Серед ігор старших дошкільників виділяються сюжетно-рольові, режисерські, будівельно-конструктивні, рухливі, музичні, театралізовані ігри, ігрове експериментування тощо. Дітям дуже подобаються сюжетні ігри, при цьому розподіляються ролі, обговорюються костюми, репліки героїв своїх ігор.

Під час спільної гри проявляється потреба в регулюванні взаємовідносин з однолітками, встановлюються норми моральної поведінки, демонструються моральні почуття, відбувається формування поведінки. Як результат взаємодії та порівняння власної поведінки з поведінкою інших у дитини починає формуватися усвідомлення самого себе та власного «Я».

Як зазначає Т. Піроженко, «у дітей старшого дошкільного віку настає час активного інтересу до взаємодії. Дітей дедалі більше цікавить спільне виконання загального завдання, вони прагнуть домовлятися між собою для досягнення кінцевої мети. Водночас роль дорослого в цій ситуації полягає в допомозі дітям опанувати конкретні способи досягнення взаєморозуміння на основі врахування інтересів партнерів» [7, с. 53].

Тож можна відзначити, що в дітей старшого дошкільного віку встановлюються взаємини між собою та налагоджується спілкування з дорослими [11]. При цьому вони активно спрямовують свою діяльність на привертання до себе уваги з боку дорослих, залучення їх до розмови. Діти цієї вікової категорії прагнуть поділитися власними знаннями, враженнями, думками. Особливостями спілкування з дорослим відзначається за формулою «ми – рівні», що піднімає самооцінку дитини, допомагає відчутти свою дорослість та компетентність.

Діяльність дошкільника проходить не тільки в умовах закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), а й у сім'ї, де малюк задіяний в ігровій, пізнавальній, комунікативній, побутовій, трудовій діяльності, що має змінний характер. За тлумачним словником української мови визначено, що «взаємодія – це співдія, співдіяння, взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким, чим-небудь» [5]. А відповідно до цього, можна визначити, що соціально-педагогічним способом діяльності дошкільника є ігрова ситуація. До неї належать такі види гри, що сприяють гармонійному включенню дітей у світ цінностей і людських стосунків, формуючи навички спільної діяльності. Гра є провід-

ною діяльністю дошкільників, під час якої легше засвоюються поняття, розвиваються навички, формуються компетентності.

Л. Артемова зазначає, що «діти старшого дошкільного віку починають активно користуватися правилами поведінки в грі, спільній діяльності, засвоюють їх, а розуміння сенсу допомагає дитині свідомо керувати своєю поведінкою, емоціями, самостійно регулювати їх у різних життєвих ситуаціях. Саме в умовах ігрових відносин діти опановують нормативну поведінку, у грі це відбувається набагато легше, ніж у реальних відносинах» [1, с. 10]. Тож *під час гри діти починають різними способами вибудовувати відносини з оточенням, готуючи себе до встановлення нормативних відносин у практиці реального життя.*

Гра є не просто розвагою, а складною моделлю соціальної взаємодії, яка є важливим інструментом для засвоєння дитиною принципів соціальних відносин. Психологи, досліджуючи дитячу психологію, звертають увагу на те, як різні види активностей впливають на розвиток дітей, формуючи їхні навички, емоційний стан і світосприйняття. Особливу увагу приділяють тому, що перехід від одного етапу розвитку до іншого супроводжується зміною провідної діяльності, яка домінує в певний віковий період. Кожен із цих періодів характеризується своїм унікальним типом діяльності, що визначає основні риси поведінки та сприйняття дитини.

Різні види діяльності мають неоднакову значущість на різних етапах життя дитини. Деякі з них відіграють вирішальну роль, стаючи ключовими для формування особистості та соціальних умінь у конкретний момент розвитку, тоді як інші відходять на другий план, маючи менший вплив. Саме тому кожен віковий етап вирізняється особливим способом взаємодії дитини з навколишнім світом, що залежить від того, яка діяльність є провідною в цей час. Ця взаємодія відображає не лише внутрішній стан дитини, а і її адаптацію до зовнішніх умов, що формуються під впливом основного типу діяльності, притаманного певному періоду.

Провідною діяльністю можна вважати ту, у процесі якої відбуваються найсуттєвіші зміни в психіці дитини, а також формуються психічні процеси, що забезпечують її перехід на новий, більш високий рівень розвитку.

Гра, за таких умов, є провідним видом діяльності, що пояснюється тим, що дитина приділяє їй найбільше часу. Це сприяє якісним змінам у психіці дитини. При цьому зміст гри набуває дедалі більшого інтелектуального забарвлення. Діти старшого дошкільного віку внаслідок якісних змін демонструють вищий рівень розумового розвитку. Прикладом можна вважати краще усвідомлення та відтворення суспільних подій, а також етичних правил, що регулюють взаємини між людьми. Також вони проявляють здатність до вигадання більш творчих і креативних сюжетів гри.

Згідно з теорією гри Еріка Берна, особливого значення набувають висновки про соціальну природу гри та її походження. Гра є не просто розвагою, а потужним механізмом, через який дитина поступово включається в складну систему соціальних відносин, опановуючи їх основи. Особливо важливим у цьому контексті є дошкільний вік, який вирізняється підвищеною чутливістю до сфери людської діяльності та активного формування міжособистісних зв'язків. Саме в цей період гра стає ключовим інструментом, що допомагає дитині зрозуміти принципи взаємодії між людьми, які становлять основний зміст ігрової діяльності.

Для того щоб цей процес був ефективним і дав змогу дитині повноцінно зануритися в соціальний контекст, ігрові дії мають бути структурованими, скороченими та узагальненими. Такий підхід дає змогу спростити складні соціальні моделі, роблячи їх доступними для дитячого сприйняття. Лише за дотримання цих умов гра здатна виконувати свою основну функцію – сприяти усвідомленню дитиною сутності соціальних відносин. Завдяки цьому вона не лише відтворює ці відносини в безпечному ігровому середовищі, а й вчиться моделювати їх, використовуючи засоби, притаманні ігровій діяльності. Так, гра пе-

ретворюється на своєрідний міст між внутрішнім світом дитини та зовнішньою соціальною реальністю, допомагаючи їй адаптуватися до неї та знаходити своє місце в суспільстві.

Науковець С. Русова, досліджуючи дитячу гру, підкреслювала, що «в іграх зростає товариство, виховується громадська дисципліна, дитина вчиться стримано поводитися, дотримуватися правил колективу, визнавати права однолітків» [6, с. 78].

Видатний педагог В. Сухомлинський у своєму творі «Серце віддаю дітям» зазначав: «У грі перед дітьми розкривається світ... Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ» [10, с. 95]. Класик визнавав гру як засіб глибокого пізнання навколишнього світу, завдяки участі в якій діти набувають важливих знань та умінь.

А. Арушанова вказувала, що «потреба в обміні думками, емоціями, переживаннями та враженнями виникає саме в процесі ігрової діяльності. Участь старших дошкільників у грі впливає на формування здатності узгоджувати свої наміри та бажання. Діти набувають досвіду обговорення, аналізу, навіть дискусій щодо різних життєвих подій та фактів» [1, с. 11].

Сучасні педагогічні дослідження зосереджують увагу, що «з особливим натхненням діти занурюються в сюжетно-рольові ігри. Пояснюється це тим, що сюжетно-рольова гра суттєво впливає на формування соціально-комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку» [5, с. 162]. Завдяки ігровому способу впливу вихователь ЗДО має змогу коригувати взаємовідносини дітей у групі, що впливає на формування колективних, гуманістичних, соціально прийнятних взаємин.

Сукупність наведених комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку формується в певних умовах їх на певних етапах розвитку. Наявність чи відсутність окремих умов значно впливає на формування комунікативної та мовленнєвої компетентностей дошкільника.

Ми поділяємо позицію О. Смирнової, що «соціальна ситуація розвитку дитини формує потребу в спілкуванні з дорослими та однолітками; спільна провідна ігрова діяльність, навчання та виховання на основі ігрової діяльності створюють зону найближчого розвитку» [9, с. 58].

Тож можна зробити висновок, що в процесі спільної ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку відбувається формування важливого досвіду рольової поведінки, засвоєння моделі соціальних взаємовідносин, а також форм комунікації. Під час спілкування з іншими діти обмінюються знаннями й уміннями, навчаються взаємодіяти, обираючи власний варіант розв'язання певної проблеми.

Висновки. Соціальні навички – комплекс умінь, що дають змогу людині успішно й результативно взаємодіяти як з окремими індивідами, так і з групами, досягаючи при цьому визначених цілей, знаходячи спільну мову, уникаючи конфліктів або вирішуючи їх у процесі спільної діяльності. Ці навички охоплюють широкий спектр соціально-комунікативних здібностей, серед яких можна виокремити: здатність достойно представити себе та привітатися з іншими людьми; уміння контролювати свій голос, емоційний стан, зберігати внутрішній спокій і демонструвати щирість у спілкуванні; навички ведення бесіди, самопрезентації в колективі, а також уміння впевнено приймати компліменти й реагувати на критику з адекватністю та гідністю.

Соціальні навички можна вважати вершиною емоційного інтелекту, адже вони тісно пов'язані з умінням розпізнавати, управляти власними емоціями та проявляти емпатію до почуттів інших. Коли людина досягає високого рівня самосвідомості й самоконтролю, а також вчиться відчувати емоційний стан оточення, її здатність будувати й підтримувати міжособистісні стосунки значно зростає. Так, соціальні навички інтегрують й узагальнюють усі аспекти

емоційного інтелекту, проявляючись у різноманітних формах – від повсякденного спілкування до складних переговорів чи роботи в команді.

Для формування й удосконалення соціальних навичок вирішальну роль відіграють комунікація та активне міжособистісне спілкування. Саме через взаємодію з іншими людьми – у діалогах, дискусіях чи спільній діяльності – людина вчиться адаптуватися до різних ситуацій, удосконалює свою поведінку та розвиває гнучкість у спілкуванні. Постійна практика взаємодії допомагає не лише засвоїти базові правила соціальної поведінки, а й розвинути інтуїтивне розуміння людських відносин, що є основою для ефективного функціонування в суспільстві.

Провідною потребою дитини є спілкування та творча активність. Ключовою ж діяльністю є творча гра. При цьому простежується формування саморегуляції, висування до себе тих вимог, які раніше до них висували дорослі, уміння робити позитивний моральний вибір. Відбувається розвиток усіх пізнавальних психічних процесів. Зростає потреба старших дошкільників спілкуватися з однолітками, у спільній ігровій діяльності, що призводить до виникнення дитячого співтовариства. Розвиваються умови міжособистісних відносин, взаємних симпатій та прихильностей.

Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку дає чимало можливостей. Ігрова ситуація як гра, може бути соціально-педагогічним способом, що сприяє формуванню навичок спільної діяльності. Отже, у процесі спільної ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку відбувається формування важливого досвіду рольової поведінки, засвоєння моделі соціальних взаємовідносин, а також форм комунікації. Під час спілкування з іншими діти обмінюються знаннями й уміннями, навчаються взаємодіяти, обираючи власний варіант розв'язання певної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Артемова, Л.** (1993). Відображення знань дітей у спільних іграх. *Дошкільне виховання*. № 9 (386). С. 10.
2. **Берн, Е.** (2007). Ігри, у які грають люди. Київ : Книжковий Клуб. С. 13–33.
3. **Денисенко, О.І.** (2012). Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОІПОПП ЧОР. 32 с.
4. **Нещерет, О.І.** (2004). Психологія мовленнєвої діяльності : навчально- методичний посібник. Ніжин. 86 с.
5. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). (2006). Том 1. Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : Вид- во «АКОНІТ». 926 с.
6. **Піроженко, Т.А.** (2003). Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу.-2-е вид., стереот. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. 168 с.
7. **Русова, С.** (1996). Дошкільне виховання. Вибрані педагогічні твори : Київ : Освіта. С. 34–185.
8. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів. (2015). За ред. Л. В. Батліної. Тернопіль : «Мандрівець», 200 с.
9. **Смирнова, О.О.** (2008). Формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку. *Вихователь дошкільного загальноосвітнього закладу*. № 1/2008. М., 2008. С. 58–65.
10. **Сервуля, К.** (2020). Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого віку в процесі ігрової діяльності. Кваліфікаційна робота. Херсон. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11708/Servulya_ped_2020.pdf
11. **Сухомлинський, В.О.** (1977). Серце віддаю дітям. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. Школа. 670 с.

REFERENCES

1. **Artemova, L.** (1993). Vidobrazhennia znan ditei u spilnykh ihrakh. [Displaying children's knowledge in joint games]. *Doshkilne vykhovannia*. № 9 (386). S. 10 [in Ukrainian].
2. **Bern, E.** (2007). Ihry, u yaki hraiut liudy. [*Games that people play*]. Kyiv, Knyzhnii Klub. S. 13–33 [in Ukrainian].
3. **Denysenko, O.I.** (2012). *Rozvytok navychok komunikabelnosti u ditei doshkilnoho viku* [Development of communication skills in preschool children]. Cherkasy: ChOIPOPP ChOR. 32 s. [in Ukrainian].
4. **Neshcheret, O.I.** (2004). *Psykhohihiia movlennievoi diialnosti : navchalno- metodychni posibnyk* [Psychology of speech activity: a teaching and methodological manual]. Nizhyn. 86 s. [in Ukrainian].
5. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy (u trokh tomakh). (2006). [*New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*]. Tom 1. Ukladachi: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. Kyiv : Vyd- vo «AKONIT». 926 s. [in Ukrainian].
6. **Rusova, S.** (1996). *Doshkilne vykhovannia* [Preschool education]. Vybrani pedahohichni tvory : K. : Osvita. S. 34–185 [in Ukrainian].
7. **Pirozhenko, T.A.** (2003). *Psykhichnyi rozvytok dytyny doshkilnoho viku: dosvid roboty suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Mental development of a preschool child: experience of a modern preschool educational institution]. 2-e vyd., stereot. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD. 168 s. [in Ukrainian].
8. Svit dytynstva: kompleksna osvitiia prohrama dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv. (2015). [*The World of Childhood: A Comprehensive Educational Program for Preschool Educational Institutions*]. Za red. L. V. Batlinoi. Ternopil : «Mandrivets», 200 s. [in Ukrainian].

9. **Smyrnova, O.O.** (2008). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku. [Formation of communicative competence in preschool children]. *Vykhovatel doshkilnoho zahalnoosvitnoho zakladu*. № 1/2008. M.. S. 58–65 [in Ukrainian].
10. **Servulia, K.** (2020). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti ditei starshoho viku v protsesi ihrovoi diialnosti. [*Formation of social and communicative competence of older children in the process of game activity. Qualification work*]. Kvalifikatsiina robota. Kherson. Retrieved from: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11708/Servulya_ped_2020.pdf? [in Ukrainian].
11. **Sukhomlynskyi, V.O.** (1977). *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]*. Vybrani tvory u 5-ty t. T. 3. K. : Rad. Shkola. 670 s. [in Ukrainian].

Olena ZHYHADLO

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Foreign Languages Department,
Educational and Research Institute of Law,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
<https://orcid.org/0000-0002-1605-7242>
SCOPUS ID: 57412914700

Kamila SZCZEPANOWSKA

ESP Lecturer
University Centre for Foreign Languages,
Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING IN LEGAL EDUCATION: A POLISH-UKRAINIAN CASE STUDY

As legal education adapts to the globalized legal industry, Collaborative Online International Learning (COIL) emerges as an effective approach to fostering legal knowledge and transferable skills. This study examines the COIL project for law students from Ukraine and Poland, focusing on its influence on academic performance, employability, and professional growth. The findings highlight COIL's benefits in promoting authentic content learning, enhancing intercultural and digital skills, and boosting student motivation. However, the study also identifies challenges such as differing academic cultures, communication barriers, and varying participant expectations. The research emphasizes COIL's potential to enrich legal English instruction, strengthen digital teaching skills, and promote collaboration between academic institutions. Recommendations are provided to improve COIL project design, with a focus on inclusivity, structured teamwork, and institutional support, ensuring better learning outcomes and enhanced professional development.

Key words: Collaborative Online International Learning (COIL), legal education, English for specific purposes, task-based learning, soft skills.

Олена ЖИГАДЛО, Каміла ЩЕПАНОВСЬКА

СПІЛЬНЕ МІЖНАРОДНЕ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ У СФЕРІ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ: ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ПРИКЛАД

Оскільки юридична освіта адаптується до глобалізації в правовій сфері, спільне міжнародне онлайн-навчання (далі – СМОН) стає ефективним підходом до розвитку правових знань і м'яких навичок. У цьому дослідженні проаналізовано проєкт СМОН для студентів-правників з України та Польщі з огляду на його вплив на академічну успішність, працевлаштування та професійне зростання. Отримані результати підкреслюють переваги методики СМОН для роботи з автентичним матеріалом, покращення міжкультурних і цифрових навичок, а також для підвищення мотивації студентів. Проте дослідження також визначає такі труднощі, як різниця в академічній культурі, комунікаційні бар'єри та різні очікування учасників. Дослідження підкреслює потенціал СМОН для навчання правничої англійської мови, зміцнення цифрових навичок викладання та сприяння співпраці між закладами освіти. Авторами надано рекомендації щодо створення проєктів СМОН з ак-

центом на інклюзивність, структуровану командну роботу та інституційну підтримку, що забезпечуватиме кращі результати навчання та професійний розвиток.

Ключові слова: спільне міжнародне онлайн-навчання (СМОН), юридична освіта, англійська для спеціальних цілей, навчання на основі завдань, м'які навички.

Introduction. In an increasingly interconnected legal world, lawyers must possess not only a strong foundation in legal knowledge, but also a diverse set of professional skills that enable them to navigate complex, cross-border legal challenges.

As legal education evolves, university-level language learning and teaching are adapting their methodologies to align with the demands of the modern legal industry. Approaches such as Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Language Teaching (TBLT), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and Cooperative Language Learning (CLL) have transformed legal language education by emphasizing practical application and student engagement. These methods gain an even greater international and intercultural dimension when implemented through Collaborative Online International Learning (COIL), which connects students from different legal and linguistic backgrounds.

COIL projects have emerged as a powerful tool to bridge theoretical knowledge and practical skill-building. These projects provide law students with the opportunity to engage in international collaboration, conduct comparative legal analysis, refine their ability to communicate complex legal issues across jurisdictions and thus enhance their employability in today's workplace. A key advantage of COIL projects is that they allow students to gain international and intercultural communication experience without the need to travel, making global learning more accessible and inclusive. Traditional exchange programs can be financially and logistically challenging, limiting opportunities for many students. COIL overcomes these barriers by enabling cross-border collaboration in a virtual environment, where students engage in legal research, discussions, and teamwork across different jurisdictions. This cost-effective and flexible approach ensures that a wider range of students – regardless of financial means

or geographic location – can acquire essential digital collaboration skills, intercultural awareness, and adaptability, all of which are critical in today's global legal profession.

A particularly relevant dimension of COIL initiative is its role in fostering mutual legal understanding between law students from the European Union and Ukraine. Given Ukraine's prospects of EU integration, it is crucial for future Ukrainian lawyers to deepen their knowledge of EU lawmaking traditions and sector-specific legislation. At the same time, law students from EU countries benefit from collaborating with their Ukrainian counterparts, gaining insight into Ukraine's legal education system and the challenges of legal harmonization in the context of EU enlargement. By facilitating such exchanges, COIL projects serve not only as a tool for skill development but also as a platform for fostering legal cooperation and preparing students for the realities of an expanding European legal space.

Analysis of Recent Publications. Task-based learning (TBL) has emerged as an approach emphasizing the completion of meaningful tasks to facilitate language acquisition and skills development [8]. L. Heng and H.-C. Yeh indicate that TBL not only enhances linguistic competencies but also fosters transferable skills such as problem-solving, critical thinking, and collaboration – attributes highly valued in the modern job market [6]. A study exploring task-based projects found that students reported improved literacy competencies, increased motivation, and a heightened ability to apply acquired knowledge in diverse contexts.

The integration of TBL within higher education learning environments, including extracurricular activities, proved to significantly improve learning outcomes [9]. There is also a strong correlation between students' participation in extracurricular activities and their future employability prospects. According to M. Moxey and E. Simpkin [12], par-

participation in extracurricular activities has been linked to enhanced employability, with studies suggesting that these engagements provide practical experiences that bridge the gap between academic learning and professional application.

Engaging in extracurricular learning, particularly in international and collaborative formats like COIL, allows students to develop transferable skills such as problem-solving, teamwork, leadership, and intercultural communication [4] – key competencies sought after by employers. Research by D. Jackson and R. Bridgstock [7] highlights that while curricular learning provides essential academic knowledge, co-curricular and extracurricular experiences play a crucial role in enhancing graduate employability by offering opportunities to apply theoretical knowledge in real-world contexts. These activities help students build professional networks and gain confidence in cross-border communication.

Collaborative Online International Learning (COIL) offers a benefit of connecting students across borders to engage in joint projects, enriching their intercultural communication skills and global awareness [2]. Such experiences are instrumental in preparing students for the global workforce, as they mirror real-world scenarios where cross-cultural collaboration is essential. COIL as a format makes learning process easier. Even though on the part of facilitators it requires a significant amount of effort and motivation as well as re-modelling of methodology in order to match the purpose of teaching and reach the learning outcomes [10], non-monetary return of investments in COIL assessed by the teachers and students proved to be very high [1; 11].

COIL's flexibility allows it to be implemented in both curricular and extracurricular formats, accommodating diverse educational structures and student needs. While traditionally embedded within formal coursework, COIL can also function as an extracurricular initiative [3], offering additional avenues for learners to develop essential skills outside the conventional classroom setting. This adaptability ensures that a broader spectrum of students can benefit from international

collaborative experiences, regardless of their academic schedules. Institutions have recognized this potential, with some developing COIL programs that operate independently of standard curricula, thereby providing enriched learning opportunities that complement formal education [5].

In this research COIL is viewed as a pedagogical strategy that offers a framework of PBL methodology via online tools and can be implemented through both synchronous and asynchronous modes of learning with the help of digital learning tools. The synergy of task-based learning and international online collaborations, particularly through flexible models like COIL, plays a significant role in equipping students with the transferable skills necessary for employability. By embracing both curricular and extracurricular implementations, educational institutions can offer comprehensive platforms that prepare students to navigate and succeed in an increasingly interconnected world. Integrating TBL and COIL into legal education, including through extracurricular activities, equips future lawyers with the necessary skills and experiences, providing them with opportunities to engage in international collaboration and intercultural learning outside the standard curriculum, to help students excel in a globalized legal environment.

The **purpose** of this research therefore is to analyse the experience of the extracurricular ESP COIL project, which incorporated the law students from a Polish and a Ukrainian universities, and to provide recommendations for refinement of such projects from the perspective of inclusivity and institutional support. The authors intend to outline the benefits and challenges of integrating a COIL project into Legal English courses which students and instructors are exposed to, and to illustrate how legal educators and institutions can leverage online collaboration to better prepare students for the demands of modern legal practice.

Results and Discussion. The paper provides the description of various aspects of COIL preparation based on the experience of an eight-week extracurricular COIL pro-

ject designed by the Legal English instructors of Taras Shevchenko National University of Kyiv and Nicolaus Copernicus University Centre for Foreign Languages in Toruń for students of law degree programmes in 2023/2024 academic year. The study will examine key aspects of COIL course design, including collaboration methods, time management, the role of facilitators, major challenges, and student feedback. It will also highlight best practices that ensure a practical approach to designing effective COIL programs.

COIL project design and methodology

Key elements of course design include the study program, target audience, and teaching resources. When developing a COIL project, it is crucial to consider differences in study programs between partner institutions and variations in academic calendars. These discrepancies may make a short, online collaborative learning module in the form of extra-curricular teamwork sessions a more viable option. This format offers additional opportunities, particularly for high-achieving students, whose participation can enhance both their academic performance and future career prospects. By attracting motivated students who consciously choose to engage in the project, this approach fosters commitment and active participation.

The project, integrated into Legal English courses, focused on the legal implications of cybersecurity – a topic of growing significance amid increasing cyber threats, particularly in the context of the Russia-Ukraine war. EU legislation plays a crucial role in maintaining peace and justice within member states and candidate countries, making familiarity with the EU legislative process essential for law students. As part of the project, students from Taras Shevchenko National University of Kyiv and Nicolaus Copernicus University in Toruń collaborated to analyse the EU Cyber Solidarity Act and its implementation into national cybersecurity legislation in Poland and Ukraine.

At the introductory stage, students were given some reading to map their potential areas of interest. We believe that involving students in the project design process can foster a

greater sense of responsibility, independence, and engagement, making their contributions more meaningful and aligned with their academic and professional interests.

The COIL project aimed to develop the following skills: legal research and analysis of the current EU legislation and its implementation in domestic law in the area of cyber security, comparative study of law applications in Poland and Ukraine (hard skills), mediation and communication skills through communicating ideas orally and in writing in collaborative teams (soft skills) as well as digital skills.

The main concept behind designing the teamwork was to give students an opportunity to assume responsibility for their own learning, allow them to confront different perspectives, critically assess them and reach compromise with the minimum intervention of teachers/facilitators who mainly provided instructions on how to proceed with the project tasks and offered space for brainstorming ideas. This approach enabled effective collaboration, and honed social skills and decision making, which seem indispensable in the AI times and are highly appreciated in employees.

Extracurricular short ESP modules target specific learning outcomes that can give students the feeling of achievement and increase their confidence about being equipped with the necessary skills. The learning outcome of the TSNUK / NCU ESP project 20023-2024 was to lay out the results of the group research and discussion in the form of an article published in an academic journal. Students volunteered to write on the following topics: “Specific Features of the Structure and the Language of the Proposal for Cyber Solidarity Act”, “Addressing Challenges in Implementing Domestic Cybersecurity Laws”, “Challenges of Domestic Cybersecurity Laws Implementation: Polish and Ukrainian Experience”. When working on the articles the students were assisted by the teachers/facilitators, who provided guidelines on structuring and proofreading their texts. Besides, the fact that the results of their collaborative effort were accepted for publication in a journal proved the quality of their work. Additio-

nally, students received certificates of participation, which serve as a valuable addition to their CVs.

After completing the project, it is important to encourage participants to provide feedback on their experience and level of satisfaction. This feedback is essential for refining the design of future COIL projects and ensuring continuous improvement. Notably, student responses highlighted a gap between instructors' expectations and students' perceived benefits. For instance, in the survey conducted for this project, most students did not consider legal analysis skills or improving English-speaking confidence to be the most valuable outcomes. Instead, they emphasized the intercultural and digital skills gained through academic networking as the most significant benefits of their participation.

Designing and structuring a COIL project requires careful planning, clear organization, and the selection of an effective digital platform to facilitate seamless collaboration. COIL methodology allows for incorporating various communication channels, enabling both synchronous and asynchronous interactions through different LMS tools. Ideally, student teams develop projects independently while following the guidance of instructors/facilitators. The extracurricular format provides greater flexibility in time management; however, it is crucial to structure the project into phases, ensuring adequate time for task completion. A well-designed e-learning environment plays a key role in effective online collaboration.

For this project, MS Teams was used as the primary platform, offering real-time communication, document sharing, and storage, allowing team members to access and modify files at any time. During synchronous sessions on MS Teams the students were exposed to facilitator-led activities, including expert tutorials, explanations of the learning process, and task instructions. These were followed by a combination of synchronous and asynchronous independent team work, with ongoing support from teachers/facilitators.

All learning resources, including webinars, presentations, reading lists, phase-specific

instructions, student assignments, and project outcomes, were stored in sub-channels within MS Teams assigned for each student team. Using institutional e-learning platforms such as MS Teams or Moodle ensures transparency and better project organization.

Benefits and challenges of COIL for students

Collaboration in COIL projects operates on multiple levels and can be analysed from different perspectives. For law students, who may one day handle the harmonization of domestic and EU law, working on cases that examine legal application across jurisdictions is an invaluable experience. Understanding different legal frameworks and developing problem-solving strategies for reconciling diverse legal approaches prepares students to address global legal challenges. The opportunity to gain an intercultural outlook is one of the most significant benefits of COIL projects.

One potential challenge is communication breakdowns within student teams. It is essential that facilitators should play a key role in establishing communication protocols at the start of the project and developing crisis response strategies to ensure smooth collaboration.

Beyond formal coursework, extracurricular online projects that bring together students from different countries further enhance learning outcomes and motivation. Participation in student-led initiatives, such as legal research collaborations, policy drafting exercises, and international debate forums, provides hands-on experience that complements classroom learning. These activities foster a sense of global community, strengthen professional networking, and develop real-world problem-solving skills, all of which are crucial for future careers in international law. Moreover, the flexible and engaging nature of these projects keeps students highly motivated, enabling them to explore legal topics beyond their standard curricula while collaborating with peers from diverse legal systems.

Benefits of COIL for instructors

While COIL projects offer significant advantages for students, they also provide valuable professional and pedagogical benefits

for Legal English instructors. By engaging in international collaborative teaching, instructors gain exposure to diverse legal systems, teaching methodologies, and linguistic variations in legal discourse, which helps refine their approach to Legal English instruction, allowing them to incorporate authentic legal texts and real-world cases into their curricula.

Another key benefit of COIL for instructors is the enhanced authenticity of language learning. Teaching legal language in an international setting moves beyond theoretical exercises, allowing students to engage in real-world legal communication scenarios, such as negotiations, legal analysis, and comparative legal discussions. This approach strengthens students' ability to use legal English in professional contexts, while also encouraging instructors to develop dynamic, skills-based teaching materials aligned with the evolving demands of global legal practice.

Additionally, COIL fosters professional development and networking opportunities for instructors. Collaborating with international colleagues introduces educators to new teaching strategies, technological tools, and interdisciplinary approaches to Legal English instruction. This exchange of best practices encourages co-development of instructional materials, joint research projects, and even co-authored academic publications in the field of legal language pedagogy.

Another significant advantage is the development of digital teaching competencies. As Legal English instructors engage in online, cross-border collaboration, they master digital tools, including virtual discussion platforms, collaborative legal research databases, and online legal writing tools. These skills not only enhance the delivery of COIL-based courses but also equip instructors to create engaging hybrid or online learning experiences for students in other contexts.

Finally, COIL provides instructors with opportunities to engage with legal professionals and institutions beyond their home countries, ensuring that their teaching remains relevant and aligned with current international legal trends. For educators working

with students from EU candidate countries, such as Ukraine, COIL offers insight into the legal harmonization process, enabling them to better prepare students for future careers in international law.

Challenges of COIL for instructors

However, it is essential to address the challenges that instructors and students may encounter in international online collaboration projects. Cultural differences can lead to varying perceptions of time, diverse approaches to building teacher-student rapport, distinct communication styles, and differing levels of directness in expressing expectations. Nevertheless, with experience, understanding and adapting to a partner's academic culture becomes more manageable.

Another common concern with short extracurricular project modules is that, despite their initial promise as valuable platforms for academic exchange, they can often become unexpectedly time-consuming, requiring significant effort from both students and instructors. Thus, successfully mediating roles and responsibilities ensures fairness in workload distribution.

Recommendations boost effectiveness of COIL

Effective project management is essential for the success of a COIL project, and several key recommendations can help ensure a well-structured, efficient, and goal-oriented collaboration.

Clearly defining project stages and allocating appropriate time to each phase is crucial. This applies not only to the pre-implementation stage, where facilitators design resources, establish an effective e-learning environment, and clarify their roles, but also to the project's active phases and the evaluation and feedback stage upon completion.

Successful project design requires mapping similarities and differences in language instruction across partner universities while balancing the expectations and effort of facilitators. Assigning roles based on skills, experience, and preferences fosters a smooth collaboration, while openness to different perspectives and diplomatic communication are key to overcoming challenges.

Since students need time to build rapport with their team members, it is essential to establish clear communication channels, task divisions, and deadlines before the project begins. Facilitators play a crucial role in overseeing the learning and collaboration process, intervening when necessary to address challenges such as breakdowns in communication, task difficulties, or missed deadlines.

As an extracurricular initiative, COIL offers flexibility in achieving learning objectives and allows facilitators to explore innovative approaches to student engagement. However, facilitators must remain adaptable to last-minute changes while ensuring that the project remains on track.

Integrating both synchronous and asynchronous teamwork fosters independent learning and provides students with a dynamic educational experience. Additionally, maintaining virtual communication outside of scheduled meetings is essential for sustained engagement. Facilitators must consistently monitor team progress and provide support as needed to ensure a successful collaboration.

The effective use of LMS tools should be reinforced by IT support from the host university, ensuring that all learning materials are stored in a centralized location for easy access and self-study. Additionally, institutional support is essential in involving subject-matter experts from the faculty and IT specialists to enhance the project's academic and technical quality. Given the undeniable role of COIL projects in increasing universities' global visibility, institutions should consider investing more resources in course planning, curriculum design, and the establishment of new international partnerships. Furthermore, providing incentives for educators who engage in COIL initiatives would serve as both recognition of their additional efforts and encouragement to explore innovative pedagogical approaches.

Conclusions. The implementation of task-based COIL projects in legal education provides significant benefits for both students and instructors, enhancing not only language proficiency but also key lawyer skills necessary for professional success in a globalized legal industry. By engaging in international on-

line collaboration, students develop essential competencies such as legal analysis, critical thinking, intercultural communication, and digital literacy. These projects offer an authentic learning environment where students can apply their knowledge to real-world legal issues, strengthening their ability to navigate the complexities of transnational legal practice. Furthermore, COIL's flexible structure allows students to participate in meaningful academic exchanges without the financial and logistical challenges of physical mobility.

From an instructional perspective, COIL fosters professional growth by exposing educators to diverse legal systems, teaching methodologies, and interdisciplinary approaches. It encourages the co-development of course materials, facilitates comparative legal discussions, and promotes the use of digital tools for online collaboration. While the extracurricular nature of COIL projects presents organizational and time-management challenges, careful course design, institutional support, and structured facilitation ensure a productive and rewarding learning experience. Additionally, integrating COIL into legal education aligns with modern pedagogical trends, emphasizing task-based learning, content-based instruction, and authentic engagement with legal discourse.

Moving forward, universities should further recognize the value of COIL initiatives by investing in their development, encouraging faculty participation, and expanding international partnerships. As legal education continues to evolve in response to globalization and EU integration processes, such projects provide law students with an opportunity to engage in cross-border legal analysis, fostering a deeper understanding of both domestic and international legal frameworks. Strengthening COIL as a regular educational practice will not only enhance student employability but also reinforce the role of universities as hubs of international academic cooperation in legal studies.

Future research could explore the broader impact of COIL projects on students' academic achievement, career choices, and employability prospects. Investigating how

participation in such initiatives influences students' motivation to engage in other academic projects and enhances their overall performance and assessment outcomes would provide valuable insights for educators. Additionally, further studies could examine the extent to which COIL experiences shape

students' career decisions by offering opportunities to connect with legal professionals. Lastly, research could assess how COIL participation strengthens students' employability by fostering essential soft skills such as leadership, time management, and organizational abilities.

BIBLIOGRAPHY

1. **Bauk, S.** (2019). Collaborative online international learning benefits vis-à-vis concerns: An empirical study. *Montenegrin Journal of Economics*, 14(2), pp. 207–216. <https://doi.org/10.14254/1800-5845/2019.15-2.16>
2. **Carlisle, D., & Sáenz, J.L.** (2023). COIL, COILer, COILing: English Language Learners Participating in Collaborative Online International Learning. DOI: 10.22492/issn.2435-5240.2023.1
3. **Crescenzi-Lanna, L. et al.** (2024). Promoting Gender Equality Through Cross-Disciplinary Collaborative Online International Learning Projects: The Students' Perspective. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1679>
4. **Drobotun, V., & Kavytka, T. et al.** (2023). Collaborative Online Learning (COIL) as a Promising Pedagogy for Engaging Students in Global Collaboration: Ukrainian-Spanish Context. *Ars Linguodidacticae*, 12(2), pp. 82–90. DOI: 10.17721/2663-0303.2023.2.06
5. **Hackett, S., Dawson, M., & Janssen, J. et al.** (2024). Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and Distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends*, 68, 1078–1094. DOI: 10.1007/s11528-024-01000-w
6. **Heng, L., & Yeh, H.-C.** (2024). How can a task-based project enhance students' transferable skills? An investigation. DOI: 10.1080/00131881.2024.2309887
7. **Jackson, D., & Bridgstock, R.** (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81(4). DOI: 10.1007/s10734-020-00570-x
8. **Kakungulu, S. J.** (2024). The Role of Extracurricular Activities in Student Development. *Eurasian Experiment Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), pp. 26–30.
9. **Kerrigan, M., & Manktelow, A.** (2021). Extra-curricular Activities in Higher Education: Enhancing the Student Experience. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 23(1), pp. 123–147. DOI: 10.5456/WPLL.23.1.123
10. **Kučerová, K.** (2023). Benefits and Challenges of Conducting a Collaborative Online International Learning Class (COIL). *International Journal on Studies in Education*, 5(2), pp. 193–212. DOI: 10.46328/ijonse.110
11. **Membrillo-Hernández, J. et al.** (2023). Digital Global Classroom, a Collaborative Online International Learning (COIL) Approach: An Innovative Pedagogical Strategy for Sustainable Competency Development and Dissemination of SDGs in Engineering Higher Education. DOI: 10.1007/978-3-031-26876-2_3
12. **Moxey, M., & Simpkin, E.** (2021). Harnessing the potential of extracurricular opportunities to enhance graduate employability in higher education. DOI: 10.47408/jldhe.vi21.631.

Людмила ЮРЧУК

старший викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Національний університет харчових технологій
<https://orcid.org/0009-0000-1550-2335>

Лариса ЯНЕНКО

старший викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Національний університет харчових технологій
<https://orcid.org/0009-0009-4173-3108>

СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті досліджуються сучасні методи та технології формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції в здобувачів немовних закладів вищої освіти, аналізується досвід їх використання для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців. У статті висвітлюється роль сучасних методів і технологій у процесі вивчення й викладання іноземної мови професійного спрямування. Новітні методи й технології сприяють підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, активної взаємодії викладача й здобувачів вищої освіти, індивідуалізації та ефективності процесу навчання, зокрема формуванню іншомовної професійно орієнтованої компетенції майбутніх фахівців технічного закладу вищої освіти. У статті розглянуто певний перелік методів, засобів, технологій, спрямованих на покращення якості освіти на основі компетентнісного підходу. Проаналізовано найбільш ефективні методи, як-от метод комунікативного навчання, інтерактивний метод, метод вирішення конкретних ситуацій, метод проектів тощо. Це дає змогу продуктивно впроваджувати ідеї технології особистісно орієнтованого підходу в навчанні здобувачів іноземній мові. Визначено, що сучасні методи й технології сприяють формуванню іншомовної професійно орієнтованої компетенції в майбутніх інженерів, покращують засвоєння іншомовного навчального матеріалу.

Ключові слова: сучасні методи, комунікативна компетенція, комунікативне навчання, метод вирішення конкретних ситуацій, метод проектів, рольові ігри.

Liudmyla YURCHUK, Larysa YANENKO

MODERN METHODS OF THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH THE PROSPECTIVE ENGINEERS

The article deals with the formation of a foreign language professionally oriented communicative competence with the students of non-language establishments of higher education through the modern methods and technologies. It analyzes the experience of their use for the formation of a foreign language professionally oriented communicative competence with the prospective specialists. The article covers the role of modern methods and technologies

in the process of learning and teaching a foreign language for professional purpose. Modern methods and technologies promote the increasing of motivation to learn a foreign language, active mutual activity of a teacher and students, individualisation and effectiveness of learning process, in particular, the formation of a foreign language professionally oriented communicative competence with the prospective specialists of a technical establishment of higher education. It has been considered a number of modern methods which refer to the formation of a communicative competence. It defines a number of directions how to improve the quality of education on the basis of competence approach. The most effective methods have been analyzed, in particular, communicative approach, interactive case-study method, project-based method. The above mentioned allows to implement them in the formation of a foreign language professionally oriented competence with the prospective engineers.

Key words: modern methods, communicative competence, communicative language teaching, communicative approach, case-study method, project-based method, role-playing games.

Вступ. У сучасному світі наукового синтезу виникає нова освітня парадигма, орієнтована на нові потреби суспільства. Вона робить виклик переосмисленню методів і технологій навчання. Змінюється роль і структура освіти, яка стає визначальним чинником економічного росту, формує майбутні можливості конкретного суспільства. Держава потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентоспроможних на ринку праці, тобто фахівців, компетентних у своїй предметній галузі. Покращення якості підготовки фахівців стає першочерговим завданням освіти, що потребує вдосконалення і впровадження сучасних методів та технологій навчання, зокрема вивчення іноземної мови, що вимагає формування якісної іншомовної професійно орієнтованої компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізовано наукові дослідження за тематикою окресленої проблеми, стосовно нових шляхів формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Вивчено матеріали науково-методичної та наукової літератури з даної тематики. Питання сучасних методів формування іншомовної комунікативної компетенції, зокрема професійно орієнтованої, майбутніх фахівців досліджує низка науковців. Зокрема, розглядалися наукові праці Г. Бурденюк, І. Грітченко, І. Нестеренко, С. Яворської, Л. Соколової, О. Гураль, О. Дубасенюк, Л. Даніленко, В. Казюк, П. Шевчука.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування сучасної вищої освіти і згідно із загальними європейськими рекомендаціями змінюються навчальні технології викладання іноземних мов, мовна освіта поступово модернізується шляхом модульно-рейтингової системи. Відбуваються міждисциплінарна інтеграція, демократизація, економізація освіти, зокрема у вивченні іноземної мови. Постає потреба у висококваліфікованих спеціалістах технічного профілю зі знанням іноземної мови для ефективного виконання професійних комунікативних завдань. Іноземна мова стає універсальним засобом професійного й виробничого життя. Тому під час вивчення іноземної мови в технічному закладі вищої освіти (далі – ЗВО) дедалі актуальнішою стає проблема формування й розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх інженерів. Це процес багатоаспектний і складний. Він потребує певних зусиль від усіх учасників академічної діяльності, як викладачів, так і здобувачів вищої освіти. Маємо констатувати, що та кількість годин, яка відводиться технічним ЗВО на вивчення професійно орієнтованої іноземної мови, не дає змоги повноцінно реалізовувати формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції. Виникає суперечність між стрімкими вимогами до підготовки сучасного компетентного фахівця й умовами вивчення іноземної мови в немовному ЗВО. Це призводить до того, що комунікативний компонент

у системі базових компетенцій не отримує належного розвитку. Наша багаторічна практика викладання іноземної мови в технічному ЗВО показує, що рівень володіння іншомовним спілкуванням майбутніми фахівцями у сфері професійної комунікації не забезпечує готовності здобувачів до активної взаємодії з професійним іншомовним середовищем.

Здобувачі спроможні читати матеріали за спеціальністю, відтворити завчені теми, але мають труднощі вільно висловлювати свої думки, комунікувати іноземною мовою. Основні проблеми, з якими стикаються здобувачі, – це невміння реалізовувати свій комунікативний функціональний словниковий запас, обрати відповідний тип спілкування й оформити власне висловлювання. Сьогоднішній випускник технічного ЗВО має бути професійно успішним, мобільним, бути спроможним працювати в умовах конкуренції із застосуванням розвинутих умінь і навичок іноземної професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Тому необхідно визначити шляхи, підходи, методи й технології, щоб сформувати іноземну професійно орієнтовану компетенцію майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії і технічного інжинірингу.

У нашому технічному ЗВО іноземна професійно орієнтована комунікативна компетенція майбутніх інженерів формується під час вивчення відповідних дисциплін, як-от Іноземна мова для академічного й професійного спілкування, Іноземна мова за професійним спрямуванням, Англійська мова для хіміків, Професійна комунікація іноземною мовою. В аспекті вивчення цих дисциплін акцентується на формуванні й розвитку іноземної комунікативної компетенції, умінь та навичок раціональної мовленнєвої поведінки в професійно окреслених ситуаціях, розвитку мовлення, підвищення мовленнєвої культури. Ми проаналізували певний перелік методів, технологій тощо стосовно мовленнєвої підготовки здобувачів нелінгвістичного ЗВО. Визначено основні іноземні компетенції, до яких належать такі: що стосуються ді-

яльності людини; що стосуються взаємодії людини і суспільства; які стосуються самої людини як особистості. На нашу думку, висвітлення досвіду їх використання у формуванні іноземної професійно орієнтованої компетенції майбутніх інженерів є доречним. Як відомо, іноземна комунікативна компетенція обіймає різні компетенції спілкування, до яких належать як діалог, так і монолог, писемне та усне спілкування, текстуальне сприйняття, міжкультурне й ділове спілкування, комунікативні завдання. Обговорюючи іноземну комунікативну компетенцію, ми маємо на увазі володіння мовою на практиці, як вербальним, так і невербальними її засобами, володіння мовою на варіативно-адаптованому рівні [7]. Майбутній інженер, фахівець з вищою освітою повинен уміти досягати комунікативної мети. Що вищий рівень спілкування, то ефективніше він виконує професійні завдання [1; 2; 4]. Розглянемо деякі методи, підходи, технології та шляхи із цієї тематики, що дає змогу оптимізувати активність і зацікавленість здобувачів у вивченні професійно орієнтованої іноземної мови.

Останніми роками комунікативний метод у викладанні іноземної мови поширився у світі на всіх рівнях можливостей і вікових категорій. Тоді як у світі відбуваються динамічні зміни, поступово формується нова освітня парадигма, націлена на підвищення рівня освіченості здобувача вищої освіти, що здатний діяти самостійно. Це все викликає необхідність переглянути підходи до викладання іноземної мови. Комунікативне навчання є передвісником нової ери вивчення іноземної мови [9]. Комунікативний підхід або комунікативне викладання іноземної мови – інтерактивний метод вивчення іноземної мови та сприйняття її на слух. Саме комунікативний підхід спрямований на формування іноземної комунікативної компетенції. Суть комунікативного викладання полягає в зосередженні на живому спілкуванні. Й оскільки головною метою є підготовка до реальної комунікації, то виникають помилки. Мова стає засобом комунікації. Процес навчання керується комунікативними

намірами. Здобувач опиняється в центрі навчання. Здобувачі навчаються комунікації в процесі самої комунікації. Відповідно, вправи і завдання мають комунікативну спрямованість. Здобувачі удосконалюють навички усного мовлення, долають острах перед помилками.

Формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції неможливе без ігрових технологій, що містять взаємодію викладача та здобувачів через реалізацію певного сюжету. Рольова гра є активним методом навчання, засобом формування та розвитку комунікативних умінь здобувачів, оскільки виконує певний перелік функцій, зокрема, навчальну (дає змогу здобути нові знання, сформувати вміння та навички), розвивальну (сприяє розвитку самостійності, самокритичності, пам'яті, уваги, формує світогляд), виховну (впливає на поведінку, формує почуття й переконання, культуру спілкування). Рольова гра є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності, практичного володіння іноземною мовою. Вона значно підвищує об'єм мовленнєвої практики. Можна сказати, що це навчання в дії. Застосування гри сприяє зняттю психологічного бар'єра в здобувача, підвищенню його мотивації, розвитку пізнавальних можливостей, прагненню до самореалізації. Мета гри, відповідно до ролі, виконати комунікативні дії. Є різноманітні форми рольової гри на занятті з іноземної мови. Наприклад, співбесіда з потенційним роботодавцем, де здобувачі беруть на себе роль того, хто наймає на роботу й того, хто наймається на роботу. Є можливим варіант, де учасники є носіями однієї ролі, наприклад, здобувач-здобувач; коли учасники виконують різні ролі, наприклад, здобувач-викладач. Рольова гра ділиться на декілька етапів:

1. Підготовку до гри (з'ясування змісту гри, розподіл ролей, надання вказівок учасників гри, підготовка ролей).

2. Безпосередньо гра, що передбачає програвання ситуацій і ролей кожним її учасником.

3. Післяігровий етап, що передбачає аналіз проведеної гри здобувачами.

Під час гри формуються й розвиваються такі комунікативні уміння, як ставити запитання відповідно до комунікативної ролі й ситуації, використовувати мовні засоби, орієнтуватися в умовах спілкування, правильно обираючи комунікативну спрямованість. Учасники гри та інші здобувачі-спостерігачі всебічно обговорюють й аналізують побачене та почуте під час проведення гри, подають свої пропозиції, зауваження, рекомендації.

Одним із важливих компонентів формування й розвитку іншомовної комунікативної компетенції, зокрема професійно орієнтованої, передбаченим програмою, є підготовка й проведення здобувачами усних презентацій на задані теми. Це сприяє розвитку навичок пошуку й відбору інформації з додаткових джерел, як-от інтернет, спеціалізовані журнали, публікації, різноманітні сайти та інші; умінню синтезувати інформацію й добирати те, що є необхідним, відповідно до окремо взятої ситуації, предмета спілкування тощо. Усні презентації здобувачів відображають елементи наукової іншомовної комунікації і дають здобувачам, що презентують матеріал, змогу попрактикуватися в усному мовленні з одного боку, тоді як для інших здобувачів це є певною мірою практика сприйняття на слух професійно орієнтованої іноземної мови. Заздалегідь акцентується на активному слуханні, обговоренні та ставленні запитань. На нашу думку, формування таких навичок іншомовної комунікативної компетенції є чудовим генератором для майбутньої професійної діяльності, проведення брифінгів, дискусій, презентацій іноземною мовою.

Викладання іноземної мови, зокрема професійно орієнтованої, на сучасному етапі неможливо уявити без застосування мультимедійних технологій, роботи з комп'ютерами, пошуку інформації з використанням електронних баз даних, проєктної роботи та інтерактивних завдань здобувачам. Саме за допомогою інтернету, в режимі онлайн, здобувачі мають доступ до міжнародних сайтів, навчальних платформ, як-от Kahoot, гри-орієнтованого

навчання як Quizizz, мають змогу слухати та дивитися відео іноземною мовою. Сучасні здобувачі вищої освіти вільно користуються соцмережами, опановують нову інформацію, обробляють її. Доступ до іншомовних навчальних, документальних, науково-популярних відео та їх перегляд дає змогу в неординарному форматі сприймати нову інформацію, чути іноземну мову як від носіїв мови, так і від тих, для кого вона є мовою професійної комунікації. Хотілося б зазначити, що імплементація інтерактивного методу навчання й застосування мультимедійних технологій позитивно впливають на формування професійно орієнтованої іншомовної компетенції, оптимізують процес вивчення іноземної мови здобувачами.

Мультимедійні засоби, особливо ті, де використовують аудіовізуальний формат, надають такі можливості, які звичайні підручники надати не можуть. Такі засоби поєднують у собі як зображення, так і друкований текст, як аудіозапис, так і відео, фото тощо, створюючи так би мовити віртуальну реальність справжньої комунікації. Використання мультимедійних матеріалів та мереж скорочує час навчання. На нашу думку, це сприяє формуванню й розвитку в здобувачів комунікативних навичок, критичного мислення, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі. Інтерактивний метод дає змогу виконати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування, скажімо професійного. Цей метод показує певний рівень інтерактивності процесу навчання та можливість індивідуально налаштувати швидкість засвоєння нового граматичного й лексичного матеріалу [7]. Інтерактивне навчання реалізує принцип взаємодії викладача та здобувача в процесі комунікації, виконання лінгвістичних і комунікативних завдань; принцип наочності через демонстрацію відеоматеріалів. Застосування інтерактивного методу сприяє створенню умов, за яких здобувач отримує змогу відчувати власну успішність, виконуючи відповідні завдання, долаючи перешкоди.

Важливою компонентою процесу вивчення професійно орієнтованої іноземної мови є спроможність здобувачів використовувати різноманітні джерела інформації, уміння її збирати, аналізувати та вирішувати конкретні ситуації. Серед найбільш дієвих методів під час викладання професійно орієнтованої іноземної мови є інтерактивний метод case-study (метод вирішення конкретних ситуацій), коли здобувачі в активному спілкуванні досліджують та обговорюють реальні ситуації, у групах дискутують, виконують підготовлені викладачем завдання, які входять до завчасно сформованого кейсу зі спеціально дібраним навчальним матеріалом.

Серед сучасних методів вивчення іноземної мови варто зазначити метод проєктів, який дає змогу продуктивно застосовувати особистісно орієнтований підхід у вивченні іноземної мови. Він є одним з важливих засобів використання іншомовних комунікативних умінь і навичок. Метод проєктів базується на співпраці здобувачів із викладачем і має значний навчальний потенціал [4]. Він надає можливості для ефективної реалізації ними власного потенціалу, креативного виконання поставлених практичних завдань і створення на фінальному етапі конкретного продукту: презентації, доповіді, статті тощо. Цей метод дає змогу формувати дослідницькі навички, здатність до самоаналізу, тобто до рефлексії. Метод проєктів сприяє вирішенню проблеми мотивації і створенню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови, підвищує зацікавленість. На заняттях з іноземної мови в технічному ЗВО варто використовувати різноманітні форми виконання проєктів, що передбачає реальну активізацію творчого мислення здобувачів. Метод проєктів висвітлює сучасну тенденцію в освіті, а саме орієнтацію на пошукову модель навчання. Проєктний метод сприяє формуванню й розвитку іншомовних комунікативних умінь, збагаченню словникового запасу, створенню надійної мовної бази в майбутніх інженерів.

Останнім часом дедалі більше набуває популярності така технологія, як TED Talks. TED – Technology, Entertainment, Design; Технології, Розваги, Проекти. Конференція TED відома своїми лекціями, зазвичай у формі коротких бесід (TED Talks), які зосереджені на вивченні мови як на технологіях, розвагах та дизайні, так і на природничих науках, бізнесі, культурі, глобальних проблемах тощо. Основне серед них – ideas worth spreading (ідеї, гідні поширення). Основне завдання – зробити чудові ідеї доступними й запалити іскру дискусії. Тематика TED Talks різноманітна – від науки до бізнесу та глобальних проблем людства. На нашу думку, конференції TED Talks успішно сприятимуть формуванню іншомовної професійно орієнтованої компетенції [3; 5].

Застосування під час занять з іноземної мови різноманітних методів, технологій для формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови, сприяє зацікавленості, стимулює здобувачів до мовленнєвої діяльності, надає можливість індивідуалізувати навчання, забезпечуючи учасникам навчального процесу можливість обрати мовленнєву поведінку, створює умови для розвитку

навичок і умінь роботи в команді, розвиваючи такі якості, як здібність знаходити спільне рішення.

З огляду на наш досвід, маємо констатувати, що зазначені методи й технології забезпечують формування та розвиток таких іншомовних комунікативних умінь, як здатність правильно спланувати своє мовлення, знайти відповідні комунікативні засоби для передачі змісту; здатність швидко реагувати й правильно орієнтуватися в умовах комунікації; здатність підтримувати зворотний зв'язок у процесі комунікації; володіння невербальними засобами комунікації; здатність безпосередньо встановлювати контакт тощо.

Висновки. Ми визначили, що різноманітність методів і технологій у вивченні професійно орієнтованої іноземної мови сприяють формуванню іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх інженерів. Ми дійшли висновку, що одним з провідних складників комплексної підготовки фахівця з вищою освітою є створення стійкої мотивації здобувачів вищої освіти здобувати нові знання. Сучасні шляхи й методи у вивченні іноземної мови професійного спрямування відкривають нові можливості, покращують та пришвидшують засвоєння іншомовного навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гураль, О.І.** (2018). Інноваційні методи викладання іноземної мови. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції*, 12 квітня 2018 р., Київ: НТУ КПІ. С.45–48.
2. **Даниленко, Л.І.** (2004). *Інноваційні технології в сучасній освіті*. Київ. Лотос.
3. **Казюк, В.** (2017). Як вивчати англійську за допомогою TED TalksGreen Forest Journal. URL: <https://greenforest.com.ua>
4. *Інтерактивні методи навчання*. (2005). Навчальний посібник./За заг.ред. П. Шевчука, і П. Фенриха. Цецін : Вид-во WSAP.170 с.
5. **Нестеренко, І.Б.** (2021). Смарт-технології навчання під час вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 2. С. 116–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2021_2_25
6. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*.(2004). 36. наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ. 261 с.
7. **Соколова, Л.Ф.** (2018). Застосування інноваційних підходів у викладанні іноземної мови. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції*, 12 квітня 2018 р., Київ : Вид. НТУ КПІ. С.153–155.

8. **Яворська, С.Т.** (2004). *Методичні пошуки і знахідки на початку XX століття*. Київ : Вища школа. № 2–3. С. 64–72.

9. **Burdeniuc, G., & Rotaru, S.** (2014). *Methodology Basics of Teaching English as a Foreign Language*. Chisinau: ARC. 156 p.

REFERENCES

1. **Hural, O.I.** (2018). Innovatsiini metody vykladannia inozemnoi movy. [Innovative methods of teaching a foreign language/ Modern approaches and innovative tendencies in teaching foreign languages]. *Suchasni pidkhody ta innovatsiini tendentsii u vykladanni inozemnykh mov: materialy KhIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 12 kvitnia 2018 r., Kyiv: NTU KPI. S. 45–48. [in Ukrainian].

2. **Danylenko, L.I.** (2004). *Innovatsiini tekhnolohii v suchasni osviti. [Innovative technologies in modern education]*. Kyiv. Lotos. [in Ukrainian].

3. **Kaziuk, V.** (2017). Yak vyvchaty anhliisku za dopomohoiu TED [How to learn English with the aid TED Talks]. *TalksGreen Forest Journal*. Retrieved from: <https://greenforest.com.ua> [in Ukrainian].

4. Interaktyvni metody navchannia. [Interactive methods of teaching: Teaching manual]. (2005). *Navchalnyi posibnyk / Za zah.red. P.Shevchuka, i P.Fenrykha*. Shchetsin: Vyd-vo WSAP.170 s. [in Ukrainian].

5. **Nesterenko, I.B.** (2021). Smart-tekhnolohii navchannia pid chas vyvchennia inozemnoi movy. [Smart Learning Technologies in Foreign Language Teaching]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsilna robota*, 2, 116–119. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2021_2_25 [in Ukrainian].

6. Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin.(2004). [Educational innovative technologies in the process of teaching academic disciplines]. 36. *nauk.-metod. prats / Za red. O.A. Dubaseniuk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU. 261 s. [in Ukrainian].

7. **Sokolova, L.F.** (2018). Zastosuvannia innovatsiinykh pidkhodiv u vykladanni inozemnoi movy. [Use of innovative approaches in teaching a foreign language]. *Suchasni pidkhody ta innovatsiini tendentsii u vykladanni inozemnykh mov: materialy KhIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 12 kvitnia 2018 r., Kyiv : vyd. NTU KPI. S. 153–155. [in Ukrainian].

8. **Iavorska, S.T.** (2004). *Metodychni poshuky i znakhidky na pochatku XX stolittia. [Methodological searches and findings at the beginning of XX century]*. Kyiv. Vyshcha shkola. № 2– 3. S. 64– 72. [in Ukrainian].

9. **Burdeniuc, G., & Rotaru, S.** (2014). *Methodology Basics of Teaching English as a Foreign Language*. Chisinau: ARC. 156p. [in English].

УДК 378.015.31:34]:94

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).12](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).12)

Людмила ЗЕЛЕНЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

Олександр ОЛІЙНИК

кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики викладання
суспільно-правових дисциплін
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0001-8382-9751>

Олена СОЛОШЕНКО

кандидат історичних наук, доцент,
доцент теорії і методики викладання
суспільно-правових дисциплін
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0003-2877-0237>

ЗМІСТОВИЙ КОНТЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІСТОРІЯ ТА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА»

Статтю присвячено проблемі організації правового виховання майбутніх учителів історії та громадянської освіти. Обґрунтовано важливість високого рівня правової культури педагогів для розбудови демократичної України та виховання відповідальних громадян. Проаналізовано нормативне підґрунтя та дві освітні програми «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти», «Історія в закладах освіти». Визначено ключові освітні компоненти – «Конституційне право України», «Правове регулювання освітньої діяльності», «Основи галузевого законодавства», «Політично-правові студії» та ін., – через які реалізується правове виховання. Описано інтерактивні методи та форми аудиторної та позааудиторної роботи, спрямовані на формування правових знань, умінь, цінностей та компетентностей здобувачів. Зроблено висновок про ефективну інтеграцію правового виховання в освітній процес підготовки вчителів на факультеті, що сприяє розвитку їхньої правової культури та готовності виховувати правосвідомих учнів. Рекомендовано посилювати практичну спрямованість правових компонентів освітніх програм.

Ключові слова: правове виховання, вчитель, історія, громадянська освіта, правова культура, освітня програма.

THE SUBSTANTIVE CONTENT OF LEGAL EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION

The article addresses the organization of legal education for future history and civic education teachers. It substantiates the importance of educators' high legal culture level for building a democratic Ukraine and fostering responsible citizens. The regulatory framework and two educational programs, "History, Civic Education and Law in Educational Institutions" and "History in Educational Institutions", are analyzed. Key educational components implementing legal education "Constitutional Law of Ukraine", "Legal Regulation of Educational Activities", "Basics of Branch Legislation", "Political and Legal Studies", etc., are identified. Interactive methods and forms of classroom and extracurricular work are described to form students' legal knowledge, skills, values, and competencies. The study concludes that legal education is effectively integrated into the teacher training process at the faculty, fostering their legal culture and readiness to educate legally conscious pupils. Strengthening the practical focus of legal education components in curricula is recommended.

Key words: legal education, teacher, history, civic education, legal culture, higher educational program.

Подолання викликів сьогодення та подальша розбудова демократичної та незалежної України безпосередньо залежать від людського капіталу – головного фактору розвитку, який уособлює знання, продуктивну працю, культуру та правосвідомість громадян. У цьому контексті особливого значення набуває організація правового виховання українців як вагомого чинника формування високого рівня правової культури в суспільстві. Правова культура є особливою формою духовно-практичної діяльності, яка забезпечує закріплення й реалізацію корінних суспільних інтересів за допомогою формування правових стереотипів, поглядів, цінностей, а також передбачає участь громадян у правозастосовній діяльності та функціонуванні системи державноправових інститутів [23, с. 394].

Сучасний учитель історії та громадянської освіти – це не тільки висококваліфікований фахівець, компетентнісний потенціал якого спрямовано на забезпечення сталого розвитку України, його призначення – виховувати відповідальних громадян, формувати в молодого покоління правову культуру, навчати відповідальності, повазі до законів і прав людини. За роки навчання майбутні вчителі здобувають теоретичні знання, методичну підготовку

та практичний досвід щодо організації і впровадження правового виховання учнів під час освітнього процесу, у позакласній і позашкільній роботі.

Тож головною метою правового виховання здобувачів вищої педагогічної освіти, зокрема спеціальності «Історія та громадянська освіта», є формування високого рівня правової культури, зокрема, знань, потреби дотримання норм Конституції України, українського законодавства, необхідності добровільного їх виконання, здатності мотивувати свої вчинки та ухвалювати рішення, які не суперечать чинному законодавству.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема правового виховання особистості в українському соціумі є актуальною та дискусійною. Про це свідчить широке коло досліджень, проведених ученими останнім часом. Ґрунтовні праці О. Данильяна, Н. Буліча [5], Н. Бровко [1], О. Нестеренко [14], Н. Іванчук [9] Ю. Кривицького [11] визначають провідну роль правового виховання в сучасному українському суспільстві. Автори доводять, що для розвитку сучасної держави в демократичному руслі Україні вкрай необхідні всебічно розвинені громадяни, які мають належний рівень правової свідомості, що, своєю чер-

гою, забезпечує високий рівень правової культури суспільства загалом.

Багатовекторність правового виховання, а саме його політичні, соціологічні аспекти та чинники, що впливають на формування й підвищення рівня правової культури громадян, стали предметом дослідження А. Гетьмана, Л. Герасіна [23], О. Попової [17], Т. Васильюка, О. Поліщука, І. Лисокоя [2], Н. Саветчук [20] та інших.

У контексті проблематики нашого дослідження привертають увагу праці, автори яких характеризують складники правової освіти як безпосереднього джерела правового виховання здобувачів освіти (І. Варава, С. Головка [3], О. Солошенко [22], О. Олійник [15]). Детального аналізу потребують наукові доробки вчених, які розкривають питання організації правового виховання студентської молоді (І. Ковальова, О. Тимченко [10]), зокрема характеризують зміст, методи, засоби, технології виховної роботи у ЗВО (О. Штепа, С. Коваленко [25], А. Войтовська [4], М. Требін [24], Є. Мануйлов [12] Л. Зеленська, І. Чернікова [8], Л. Миськів [13], Л. Петриченко [16]).

Представлені наукові дослідження вчених висвітлюють провідні аспекти правового виховання учнівської та студентської молоді в українському суспільстві, зокрема у сфері вищої освіти. Проте, ураховуючи виклики сьогодення, у вітчизняному науковому дискурсі недостатньо приділено уваги питанням організації правового виховання здобувачів вищої педагогічної освіти, зокрема майбутніх учителів громадянської та історичної освітньої галузі в ЗЗСО.

Мета статті – схарактеризувати змістовий контент забезпечення правового виховання здобувачів вищої педагогічної освіти на прикладі реалізації освітніх програм спеціальності А4.03 (Історія та громадянська освіта) на факультеті історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Викладення основного матеріалу. Пріоритетом підготовки сучасного вчителя історії і громадянської освіти є його високий рівень правової освіченості та культури. Набуття відповідних компетентностей

здійснюється за двома взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними напрямками: правова освіта та правове виховання.

Правова освіта зумовлює формування свідомого громадянина, який вільно та впевнено поводить в соціокультурному просторі. Нагальні вимоги освітнього простору XXI століття зорієнтовані на підготовку молоді з високою правовою свідомістю, культурою та правовими знаннями, які передбачають не тільки вміння працювати з відповідною інформацією, аналізувати законодавчу базу, а й керуватися ними, діяти відповідно до вимог закону [15, с. 25].

У нормативно-правових документах з питань організації освіти в Україні, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» [6], Законі України «Про повну загальну середню освіту» [7], Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [18], наголошується, що правова компонента має стати однією з провідних в освітньому процесі. Так, Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань закладу вищої освіти визначає правове виховання здобувачів освіти (ст. 26) [6], результатом якого є розуміння ними своїх прав й обов'язків, усвідомлення важливості дотримання законів, вияв поваги до принципів рівності, справедливості та демократичних цінностей, знання правових механізмів, уміння застосовувати правові знання в життєвих ситуаціях тощо.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» наголошується на важливості виховання в здобувачів поваги до гідності, прав, свобод, законних інтересів людини і громадянина; нетерпимості до приниження честі та гідності людини, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якою ознакою [7].

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає трудові функції педагога, які орієнтовані на навчання та виховання учнів з позиції усвідомлення необхідності додержуватися Конституції і законів України, утвердження людської гідності, чесності, справедливості, взаємодопомоги, поваги до прав і

свобод людини, готовності виявляти свою громадянську позицію, обстоювати права й свободи українського народу [18].

У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» передбачено цілі, спрямовані на досягнення мети вищої освіти в Україні, як-от: інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу. Їх досягнення можливе за умови системного й планомірного формування в здобувачів вищої освіти поваги до прав людини, правових норм і суспільного договору, розвитку їхньої правової культури тощо [19].

Уважається, якщо людина до 20–25 років не одержала належного виховання, зокрема правового, то в неї сформується інфантильне чи нігілістичне ставлення до права, що часто призводить до девіантної поведінки, порушення правових норм [23, с. 392]. «Правове виховання покликане сформувати у свідомості людини певні правомірні настанови, цілі, плани, наміри, які стануть орієнтирами повсякденного життя особистості: повага до права, ставлення до нього як до найвищої соціальної цінності, розуміння того, що тільки завдяки дієвим правовим нормам людина може реалізувати себе в соціумі, потреба та бажання дотримуватися правових приписів, прагнення бути законослухняним самому та вимагати цього від інших» [1, с. 30].

Тож на ЗВО покладається велика відповідальність, особливо якщо йдеться про підготовку вчительських кадрів. Правове виховання сприяє формуванню в здобувачів вищої педагогічної освіти шанобливого ставлення до закону та держави як гаранта правопорядку. Майбутні вчителі здобувають відповідні знання, набувають досвіду практичної діяльності й ціннісного ставлення задля формування їх в учнів.

Ураховуючи зазначене, на факультеті історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди здійснюється системна робота щодо організації правового виховання здобувачів вищої педагогічної освіти як важливого складника їхньої професійної підготовки, що спрямований на формування правової

культури майбутніх педагогів, розвиток їхньої здатності аналізувати правові процеси, критично оцінювати соціальні явища та виховувати в учнів громадянську свідомість, повагу до законів і прав людини. Цей складник забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями принципів верховенства права, правових механізмів демократичного суспільства, відповідальності за дотримання законодавчих норм у професійній діяльності.

Зазначимо, що на факультеті історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди здійснюється підготовка здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського) рівня за двома освітніми програмами: «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти», «Історія в закладах освіти». Програми акцентують на різних аспектах вивчення дисциплін суспільствознавчої галузі, що визначає їх фокус та особливості й знаходить вияв у переліку спеціальних компетентностей та результатів навчання. Проте правова освіта й правове виховання є їх невід'ємним складником.

Основний фокус освітньої програми «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти» акцентований на історико-правовій та психолого-педагогічній підготовці фахівців, здатних до проєктування та провадження освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з урахуванням новітніх досягнень сучасних гуманітарних та освітніх наук, а також до створення рівноправного й справедливого середовища, що сприяє навчанню всіх здобувачів, формуванню в них ключових компетентностей і ставлень, зокрема, громадянської компетентності (здатності здійснювати й пояснювати вибір моделі поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права; реалізовувати й захищати свої права та права інших у ситуації конфлікту, спираючись на правові знання і свідомо обираючи моделі правомірної поведінки; застосовувати правові знання в умовах формування громадянського суспільства; генерувати високу історичну й громадянську свідомість та правову культуру).

Міждисциплінарність підготовки майбутніх учителів за вказаною освітньою програмою, що володіють інструментарієм для теоретичних досліджень суспільно-політичних і соціокультурних процесів, практичної діяльності в галузі історичної, громадянської освіти та правознавства, сприяє формуванню в них системи правових знань, поваги до права, солідарності з його нормами; вихованню почуття справедливості, відповідальності й законності; набуттю правових навичок, умінь і звичок, готовності до соціально активної поведінки. Складники правового виховання реалізуються в межах таких освітніх компонентів, як «Конституційне право України», «Правове регулювання освітньої діяльності», «Основи галузевого законодавства», «Громадянська освіта та методика викладання». Освітня компонента «Конституційне право України» націлена на формування в майбутніх учителів громадянської та історичної освітньої галузі демократичного світогляду, правової культури, заснованої на повазі до прав і свобод людини й громадянина, конституції, народного суверенітету, незалежності та територіальної цілісності, інших конституційних цінностей. У процесі вивчення цього освітнього компонента здобувачі засвоюють основні поняття: «право», «честь», «гідність», «права», «свободи». На практичних заняттях обговорюють актуальні теми, наприклад: «Людська гідність: правовий та ціннісний підхід», «Правовий статус людини і громадянина: особливості воєнного часу», «Свобода vs Безпека: де межа прав людини?», «Рівність чи привілеї? Дискримінація в суспільстві» та ін.

У процесі вивчення освітньої компоненти «Правове регулювання освітньої діяльності» здобувачі виконують завдання, що передбачають проведення порівняльного аналізу освітнього законодавства України та ЄС. У такий спосіб забезпечується розуміння унікальності національних здобутків освітнього законодавства поряд із доцільністю запровадження європейських цінностей. Здобувачі освіти детально вивчають права та

обов'язки учасників освітнього процесу й закріплюють здобуті теоретичні знання на практичних заняттях завдяки інтерактивним методам навчання: «коло ідей», «мікрофон», «акваріум», «гроно». Здобуті знання дають змогу майбутнім учителям обґрунтовано обстоювати свої права та уникати порушень, почуватися впевнено та безпечно в освітньому середовищі.

Зміст освітньої компоненти «Основи галузевого законодавства» передбачає засвоєння базових знань щодо галузевого законодавства України. Тематика курсу передбачає вивчення особливостей набуття та реалізації цивільного, сімейного, адміністративного, трудового права, що сприяє засвоєнню здобувачами правових механізмів захисту, формуванню вмінь розрізнати види правопорушень та визначати відповідальність за їх вчинення, використовувати законодавчі норми в професійній діяльності й особистому житті. На семінарських заняттях майбутні вчителі відпрацьовують навички шляхом розв'язання практичних кейсів, умови яких наближені до реалій сьогодення.

Освітня компонента «Громадянська освіта та методика викладання» охоплює такі теми: «Права і свободи людини», «Людина в соціокультурному просторі», «Демократичне суспільство та його цінності», що сприяють формуванню поваги до людської гідності й дотримання прав людини, демократичних цінностей, верховенства права, справедливості, неупередженості, рівності, здатності відповідально реалізувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні суспільних проблем тощо. Ця освітня компонента спрямована й на правове виховання здобувачів освіти: розвивати критичне мислення та закріплювати навички ведення дискусії. Наприклад, майбутні вчителі беруть участь у семінарі-диспуті на тему «Соматичні права людини vs мораль та релігія: європейський та український досвід», що забезпечує розуміння й сприйняття цінності прав та свобод людини, уміння обстоювати свої права та права інших.

За результатами навчання здобувачі оперують уявленнями й знаннями про основні категорії та правове регулювання громадсько-політичних понять, насамперед закон, демократія, права людини, громадянське суспільство; імплементують знання в навчальну й практичну діяльність у галузі правознавства; дотримуються демократичних принципів поваги до честі та гідності особистості, захисту прав і свобод людини й громадянина, діють на основі розвинutoї правосвідомості, правового мислення, правової культури й правового виховання [21].

Освітня програма «Історія в закладах освіти», яку реалізує факультет історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди, містить сегмент правового виховання майбутніх учителів громадянської та історичної освітньої галузі.

Здобувачі освіти набувають таких громадянських компетентностей, як здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства; усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. Їх формування здійснюється в межах вивчення таких освітніх компонентів: «Політично-правові студії», «Теорія і методика викладання громадянської освіти і суспільно-правових дисциплін», «Основи галузевого законодавства». Як результат, майбутні вчителі громадянської та історичної освітньої галузі усвідомлюють роль права в демократичному суспільстві, застосовують правові знання в повсякденному житті, навчають учнів повазі до закону, почуттю відповідальності за власні вчинки та їх правові наслідки, допомагають учням розвивати почуття справедливості, чесності, толерантності та поваги до прав інших осіб [21].

Розуміння та сприйняття цінності прав і свобод людини як складника правової освіти й виховання, майбутні вчителі набувають і в процесі вивчення освітньої компоненти «Політично-правові студії». Методом рольової гри вони відпрацьовують тему «Чотири покоління прав людини: витоки, сутність, реалізація та перспекти-

ви». Майбутні вчителі предмета «Основи правознавства» в школі здобувають правові знання шляхом виконання кейсів ситуативних завдань, які сприяють розвитку правової культури, формують навички застосування правових норм на практиці.

Водночас вивчення історії будь-якого регіону та періоду передбачає аналіз еволюції його правових норм, які наочно ілюструють та характеризують тенденції суспільного розвитку відповідних територій. Зі свого боку, законодавчі норми на різних етапах історії, безпосередньо чи опосередковано, регулювали всі сфери життя, формували «обличчя» епохи з його системою цінностей, моральними принципами, правилами та установками. У цьому аспекті здобувачам пропонують завдання дослідницького характеру. Наприклад, порівняти правовий аспект розуміння державного устрою, принципів і шляхів формування державної політики Східних цивілізацій у різних історичних умовах – з найдавніших часів до сьогодення.

Значний потенціал в аспекті правового виховання майбутніх учителів громадянської та історичної освітньої галузі має освітня компонента методичного спрямування «Теорія і методика викладання громадянської освіти і суспільно-правових дисциплін». Вона дає змогу засвоїти особливості змісту суспільно-правових дисциплін і громадянської освіти, визначити напрями й потенціал учителя щодо його творчої реалізації в освітньому процесі навчання та позакласних заходах на правову тематику. Наприклад, на практичних заняттях, використовуючи метод «рольової гри», майбутні вчителі проводять виховні заходи, як-от моделювання судових засідань за мотивами історичних подій, імітаційні парламентські дебати щодо актуальних законопроектів або розігрування ситуацій із захисту прав споживачів. До Дня прав людини організують вікторину «Мої права – моє багатство» чи інтерактивну гру «Подорож країною Закону», очікувані результати від яких сприятимуть підвищенню рівня правової обізнаності та правової культури учнів.

Результати навчання за цією освітньою програмою передбачають, що здобувачі освіти демонструють знання основних положень нормативно-правових документів щодо професійної діяльності, вимоги законодавства стосовно організації освітнього процесу, обґрунтовують необхідність використання інструментів демократичної правової держави в професійній та громадській діяльності й ухвалення рішень на засадах поваги до прав і свобод людини в Україні [22].

Тож з огляду на аналіз зазначених освітніх програм, які реалізує факультет історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди, можна стверджувати, що правове виховання результативно інтегрується в освітній процес. При цьому рівень володіння правовими знаннями визначає ступінь соціалізації особистості майбутнього вчителя, який інтегрований у соціум з відповідними нормами, правилами й цінностями. Правовий складник освітніх програм доводить, що він є «інструментом формування свідомого громадянина, що конче важливо в сучасних умовах, коли військова агресія поставила нові виклики перед закладами вищої освіти. Сталий розвиток незалежної України можливий тільки за наявності фахівців, які володіють не лише спеціальними, а й насамперед загальними компетентностями, серед яких на перше місце доцільно поставити правову» [22].

Непересічне значення в цьому контексті належить позааудиторній виховній роботі, організованій на факультеті історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Правове виховання охоплює такі змістові напрями: ознайомлення здобувачів освіти з їхніми правами та обов'язками; заходи з профілактики поширення ксенофобських і расистських проявів серед студентської молоді; профілактичні виховні заходи із запобігання торгівлі людьми та сексуальних домагань; заходи до Міжнародного дня прав людини; заходи щодо запобігання правопорушенням серед неповнолітніх студентів; проведення індивідуальної виховної роботи зі студентами, схильними до правопорушень; організація та проведення

інформаційних зустрічей на тему воєнного стану в Україні, повномасштабного вторгнення РФ на територію України; ведення обліку правопорушень серед студентів; організація та проведення заходів із запобігання й протидії булінгу; організація та проведення заходів з кібербезпеки; організація і проведення тематичних зустрічей з Міжнародного гуманітарного права, формування культури миру; заходи щодо попередження й протидії корупції та підтримки академічної доброчесності. Наприклад, проведено відкритий тренінг на тему «Булінг – отрута для суспільства». Розглянуто питання: Що таке булінг? Як зрозуміти, що в класі є жертва булінгу? Як зупинити булінг? Як не допустити булінгу? Як правильно надати допомогу?

Важливим складником організації правового виховання майбутніх учителів громадянської та історичної та освітньої галузі на факультеті є активне залучення їх як спікерів та модераторів заходів. Майбутні вчителі проводять зі школярами інтерактивні зустрічі, під час яких реалізують правничі знання та набувають досвіду щодо проведення тематичних виховних заходів з учнями. Наприклад, проведено інтерактивний урок (онлайн) для школярів на тему «Соціальна справедливість. Як ми повинні діяти при прояві нерівності». Слухачі ознайомилися з історією ґрунтування в різні часи явища соціальної справедливості. Розглянуто її прояви в житті та шляхи подолання нерівності. Також учасники брали участь в обговоренні інтерактивної історії про можливі виникнення соціальної несправедливості.

Висновки. Одним із важливих аспектів підготовки сучасного вчителя громадянської та історичної освітньої галузі є формування його високої правової культури й правової свідомості, що слугують результатом правового виховання. Правове виховання спрямоване на розуміння прав та обов'язків особистості, усвідомлення важливості дотримання законів і правових норм, виховання поваги до прав людини, принципів рівності, свободи, справедливості, а в підсумку воно є гарантією верховен-

ства права в суспільстві, формування правової культури громадян та утвердження демократичних цінностей.

Проведений аналіз змістового наповнення освітніх програм бакалаврського рівня підготовки майбутніх учителів громадянської та історичної освітньої галузі на факультеті історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди дав змогу досягти мети дослідження – схарактеризувати змістовий контент організації правового виховання, що знаходить вияв у переліку загальних і спеціальних компетентностей та результатів навчання.

Викладання таких освітніх компонентів, як «Правове регулювання освітньої діяльності», «Теорія держави і права», «Конституційне право України», «Основи галузевого законодавства», «Методика викладання правознавства» тощо, у поєднанні з практикоорієнтованими методами навчання та позааудиторною роботою дає

змогу забезпечити системне формування в здобувачів вищої педагогічної освіти не лише знань нормативно-правових документів, а й ціннісного ставлення до права, готовності до організації правового виховання й правопросвітництва учасників освітнього процесу.

Пропозиції. У процесі підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти доцільно вносити питання правового виховання в зміст освітніх програм, реалізувати завдання правового виховання під час вивчення освітніх компонент як нормативних, так і вибіркових. Правознавча проблематика таких освітніх компонентів має стосуватися насамперед прав людини та механізму їх захисту. Важливо, щоб такі освітні компоненти мали практичну спрямованість, що дасть змогу здобувачам підвищувати рівень правової освіченості й набути досвіду організації правового виховання в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бровко, Н.** (2019). Правове виховання як визначальний фактор взаємовідносин людської особистості та соціуму. *Часопис Київського університету права*, (1), С. 29–34.
2. **Василюк, Т., Поліщук, О., & Лисоконь, І.** (2025). Формування правової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграції. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*, 2(32), С. 854–866. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-854-866](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-854-866)
3. **Варава, І. П., & Головка, С. Г.** (2022). Тенденції розвитку та модернізації правової освіти в Україні. *Юридичний вісник*, 4(65), С. 202–207. <https://doi.org/10.18372/2307-9061.65.17059>
4. **Войтовська, А. І.** (2017). Правове виховання студентства: гендерний аспект. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, 75(3), С. 104–107.
5. **Данильян, О., & Буліч, Н.** (2016). *Особливості організації правового виховання в сучасній Україні*. URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2016/05/Conf_25.05.16/Conf_25.05.16_10.pdf
6. Закон України «Про вищу освіту». (2014, 6 серпня). *Голос України*, № 148.
7. Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020, 17 березня). *Голос України*, № 50.
8. **Зеленська, Л. Д., & Чернікова, І. В.** (2025). Національно-патріотичне й громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану: системний підхід і дієві практики. *Педагогічна академія. Наукові записки*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373>
9. **Іванчук, Н. Д.** (2022). *Правове виховання в сучасному суспільстві*. URL: <https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1bcff98e-6f51-478d-a6e7-294a07f22f2e/content>
10. **Ковальова, І. І., & Тимченко, О. В.** (2012). *Завдання і зміст правового виховання молоді: Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*.

(Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія) № 3(13), С. 235–238. <https://cyberleninka.ru/article/n/zavdannyya-i-zmist-pravovogo-vihovannya-molodi/viewer>

11. **Кривицький, Ю.** (2022). Правове виховання та правова реформа: прояви взаємозв'язку і взаємовпливу. *Юридичний вісник*, (2), С. 100–108. <https://doi.org/10.32837/yuv.v0i2.2327>

12. **Мануйлов, Є. М.** (2010). Правове виховання студентів ВНЗ України. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. (Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія). (5) <https://eprints.kname.edu.ua/30744/1/86.pdf>

13. **Миськів, Л.** (2020). Функції закладів вищої освіти з морально-правового виховання студентів. *Адміністративне право і процес*, (3), С. 170–173. <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2020.3.28>

14. **Нестеренко, О. М.** (2019). *Правове виховання у сучасному суспільстві: теоретико-компаративіське дослідження* [Автореферат дисертації кандидата юридичних наук, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого].

15. **Олійник, О., & Солошенко, О.** (2023). Правова компонента сучасної середньої освіти в Україні. В *Джерело педагогічних інновацій. Інноваційна діяльність учителя правознавства: від теорії до успіху*. 3(43), С. 25–28. Харківська академія неперервної освіти.

16. **Петриченко, Л. О.** (2020). Формування правової культури студентства у закладах вищої освіти як основа духовної безпеки молоді у сучасному світі. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, (90), С. 60–66. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-10>

17. **Попова, О. В.** (2023). Правове виховання як важливий елемент у формуванні засад суспільного життя, значення та правові аспекти. *Юридичний науковий електронний журнал*, (8), С. 37–39. <https://doi.org/10.32844/2618-1258.2020.3.5>

18. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024, 29 серпня). (Наказ № 1225). URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

19. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р (2022, 23 лютого) «*Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки*». Урядовий кур'єр, № 87 (опубліковано 15 квітня 2022 р.).

20. **Саветчук, Н. М.** (2017). *Роль правового виховання в процесі формування правової культури. Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України*. (44), С. 213–223. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8369/1/1082-Article%20Text-2236-1-10-20191031.pdf>

21. Сайт ХНПУ імені Г. С. Сковороди (2024). Центр забезпечення якості освіти. URL: http://Osvitni_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Istoriia_v_zakladakh_osvity_.pdf

22. **Солошенко, О.** (2023). *Правова освіта як провідна складова реформування українських вишів на шляху до Європейського освітнього простору. Інтеграція вищої юридичної освіти України з європейським освітнім простором – виклики внутрішньої безпеки під час воєнного стану* : матеріали з Міжнародної науково-практичної конференції. С. 238–241.

23. **Тацій, В. Я., Гетьман, А. П., & Данильян, О. Г.** (Ред.). (2013). *Правове виховання в сучасній Україні*. Право.

24. **Требін, М. П.** (2012). *Чинники правового виховання студентської молоді. Сучасні аспекти виховання студентської молоді*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11336237.pdf>

25. **Штепа, О., & Коваленко, С.** (2022). Проблема правового виховання студентської молоді у вітчизняних закладах вищої освіти: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (1), С. 183–188. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.26>

REFERENCES

1. **Brovko, N.** (2019). Pravove vykhovannia yak vyznachalniy faktor vzaiemovidnosyn liudskoi osobystosti ta sotsiumu [Legal education as a determining factor in the relationship between the human personality and society]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava*, (1), S. 29–34 [in Ukrainian]
2. **Danylian, O., & Bulich, N.** (2016). *Osoblyvosti orhanizatsii pravovoho vykhovannia v suchasni Ukraini* [Features of the organization of legal education in modern Ukraine]. Retrieved from: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2016/05/Conf_25.05.16/Conf_25.05.16_10.pdf [in Ukrainian]
3. **Ivanchuk, N. D.** (2022). *Pravove vykhovannia v suchasnomu suspil'stvi*. [Legal education in modern society]. Retrieved from: <https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1bcff98e-6f51-478d-a6e7-294a07f22f2e/content> [in Ukrainian]
4. Kabinet Ministriv Ukrainy [Cabinet of Ministers of Ukraine]. (2022, February 23). *Rozporiadzhennia № 286-r «Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky»* [Order No. 286-r «Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022-2032»]. *Uriadovyi kurier*, 87 (published April 15, 2022) [in Ukrainian]
5. Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, Tsentri zabezpechennia yakosti osvity [H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Center for Education Quality Assurance]. (2024). *[Osvitnia prohrama «Istoriia v zakladakh osvity»]*. Retrieved from: http://Osvitni_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Istoriia_v_zakladakh_osvity_.pdf [in Ukrainian]
6. **Kovalova, I. I., & Tymchenko, O. V.** (2012). Zavadannia i zmist pravovoho vykhovannia molodi [Tasks and content of legal education of youth]. *Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho. (Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiologhiia)*, (3(13)), S. 235–238. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavadannia-i-zmist-pravovogo-vihovannia-molodi/viewer> [in Ukrainian]
7. **Kryvytskyi, Yu.** (2022). Pravove vykhovannia ta pravova reforma: proiavy vzaiemoviazku i vzaiemovplyvu [Legal education and legal reform: manifestations of interconnection and mutual influence]. *Yurydychnyi visnyk*, (2), S. 100–108. <https://doi.org/10.32837/yuv.v0i2.2327> [in Ukrainian]
8. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu»* [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”] (2020, March 17). *Holos Ukrainy*, 50 [in Ukrainian]
9. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [Law of Ukraine “On Higher Education”] (2014, August 6). *Holos Ukrainy*, 148 [in Ukrainian]
10. **Zelenska, L. D., & Chernikova, I. V.** (2025). Natsionalno-patriotychnye yhromadianske vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu: systemnyi pidkhid i diievi praktyky [National-patriotic and civic education of higher education seekers in martial law: a systematic approach and effective practices]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373> [in Ukrainian]
11. **Manuilov, Ye. M.** (2010). Pravove vykhovannia studentiv VNZ Ukrainy [Legal education of students of higher educational institutions of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho. (Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiologhiia)*, (5). Retrieved from: <https://eprints.kname.edu.ua/30744/1/86.pdf> [in Ukrainian]
12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2024, August 29). *Profesiynyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional standard “Teacher of a general secondary education institution”] (Order №1225). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> [in Ukrainian]
13. **Myskiv, L.** (2020). Funktsii zakladiv vyshchoi osvity z moralno-pravovoho vykhovannia studentiv [Functions of higher education institutions in moral and legal education of students]. *Administratyvne pravo i protses*, (3), S. 170–173. <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2020.3.28> [in Ukrainian]

14. **Nesterenko, O. M.** (2019). *Pravove vykhovannia u suchasnomu suspilstvi: teoretyko-komparatyviske doslidzhennia* [Legal education in modern society: a theoretical and comparative study]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv [in Ukrainian]
15. **Oliinyk, O., & Soloshenko, O.** (2023). Pravova komponenta suchasnoi serednoi osvity v Ukraini [The legal component of modern secondary education in Ukraine]. In *Dzherelo pedahohichnykh innovatsii. Innovatsiina diialnist uchytelia pravoznavstva: vid teorii do uspihku* (Issue 3(43), S. 25–28). Kharkivska akademiia neperervnoi osvity [in Ukrainian]
16. **Petrychenko, L. O.** (2020). Formuvannia pravovoi kultury studentstva u zakladakh vyshchoi osvity yak osnova dukhovnoi bezpeky molodi u suchasnomu svit [Formation of legal culture of students in higher education institutions as a basis for the spiritual security of youth in the modern world]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats*, (90), S. 60–66. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-10> [in Ukrainian]
17. **Popova, O. V.** (2023). Pravove vykhovannia yak vazhlyvyi element u formuvanni zasad suspilnoho zhyttia, znachennia ta pravovi aspekty [Legal education as an important element in the formation of the foundations of social life, significance and legal aspects]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, (8), S. 37–39. <https://doi.org/10.32844/2618-1258.2020.3.5> [in Ukrainian]
18. **Savetchuk, N. M.** (2017). Rol pravovoho vykhovannia v protsesi formuvannia pravovoi kultury [The role of legal education in the process of forming legal culture]. *Aktualni problemy vdoskonalennia chynnoho zakonodavstva Ukrainy*, (44), S. 213–223. Retrieved from: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8369/1/1082-Article%20Text-2236-1-10-20191031.pdf> [in Ukrainian]
19. **Shtepa, O., & Kovalenko, S.** (2022). Problema pravovoho vykhovannia studentskoi molodi u vitchyznianskykh zakladakh vyshchoi osvity: analiz pidkhodiv [The problem of legal education of student youth in domestic institutions of higher education: analysis of approaches]. *Akademychni studii. Seriiia «Pedahohika»*, (1), S. 183–188. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.26> [in Ukrainian]
20. **Soloshenko, O.** (2023). Pravova osvita yak providna skladova reformuvannia ukraïnskykh vyshiv na shliakhu do Yevropeiskoho osvithnoho prostoru [Legal education as a leading component of reforming Ukrainian universities on the way to the European educational space]: materials from the International scientific-practical conference] (S. 238–241). [Wydawnictwo Międzynarodowej Akademii Nauk Stosowanych w Łomży]. [in Ukrainian]
21. **Tatsii, V. Ya., Hetman, A. P., & Danylian, O. H.** (Eds.). (2013). *Pravove vykhovannia v suchasniï Ukraini* [Legal education in modern Ukraine]. Pravo [in Ukrainian]
22. **Trebin, M. P.** (2012). *Chynnyky pravovoho vykhovannia studentskoi molodi* [Factors of legal education of student youth]. Suchasni aspekty vykhovannia studentskoi molodi. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11336237.pdf> [in Ukrainian]
23. **Varava, I. P., & Holovko, S. H.** (2022). Tendentsii rozvytku ta modernizatsii pravovoi osvity v Ukraini [Trends in the development and modernization of legal education in Ukraine]. *Yurydychnyi visnyk*, (4(65)), S. 202–207. <https://doi.org/10.18372/2307-9061.65.17059> [in Ukrainian]
24. **Vasyliuk, T., Polishchuk, O., & Lysokon, I.** (2025). Formuvannia pravovoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii [Formation of legal competence of higher education seekers in the context of European integration]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiologhiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia»)*, 2(32), S. 854–866. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-854-866](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-854-866) [in Ukrainian]
25. **Voitovska, A. I.** (2017). Pravove vykhovannia studentstva: hendernyi aspekt [Legal education of students: gender aspect]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats*, 75(3), S. 104–107. [in Ukrainian]

Оксана КОГУТ

комерційний директор,
Київський національний театр оперети;
доцент кафедри естрадного співу,
Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва
<https://orcid.org/0000-0002-6664-5288>

СИМВОЛІЧНА СФЕРА ЯК ОНТОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС МИСТЕЦТВА

Тісна корелятивна зумовленість мистецтва та символічної сфери не підлягає сумніву: мистецтво, яке ігнорує символічний інструментарій, майже неможливе, а символи з-поміж усіх сфер суспільної життєдіяльності найбільш комфортно почуваються в середовищі мистецтва. Однак залишається без відповіді низка запитань – наприклад, наскільки такий статус-кво об'єктивний, закономірний і безальтернативний? Чи є межі взаємозумовленості мистецтва та символічної дійсності? І чи завжди така взаємодія є взаємовигідною?

Як бачимо, на відміну від спрощеного стереотипізму на практиці доводиться мати справу з розлогим діапазоном вірогідностей, можливостей і амбівалентності. А для того щоб сформулювати аргументовані відповіді на теоретико-концептуальні виклики, недостатньо загальних фраз: потрібна глибока філософська рефлексія, поліаспектний компаративний аналіз і застосування гнучких інтерпретаційних моделей. Цей шлях є доволі складним у методологічному та інструментальному сенсі. Але нічого не вдієш – саме такою є вимога генерувати наукові знання.

Ключові слова: мистецтво як середовище смислів і значень, символічна сфера, онтологічні ресурси, соціокультурний підхід, причинно-наслідкова зумовленість, критеріальна демаркація, епоха постмодерну.

Oksana KOHUT

SYMBOLIC SPHERE AS AN ONTOLOGICAL RESOURCE OF ART

The close correlation between art and the symbolic sphere is beyond doubt: art that ignores symbolic tools is practically impossible, and symbols from all spheres of social life feel most comfortable in the environment of art. However, a number of questions remain unanswered – for example, how objective, natural and without alternative is this status quo? Are there limits to the interdependence of art and symbolic reality? And is such interaction always mutually beneficial?

As we can see, in contrast to simplified stereotyping, in practice one has to deal with a wide range of probabilities, possibilities and ambivalence. And in order to formulate reasoned answers to theoretical and conceptual challenges, general phrases are not enough: deep philosophical reflection, multi-aspect comparative analysis, and the use of flexible interpretative models are needed. This path is quite difficult in a methodological and instrumental sense. But there is nothing you can do – this is precisely the requirement of generating scientific knowledge.

Key words: art as a medium of meanings and meanings, symbolic sphere, ontological resources, sociocultural approach, causality, criterion demarcation, postmodern era.

Актуальність. Попри те, що тісна взаємодія і взаємопотенціювання символічного інструментарію та мистецтва вже тривалий час не підлягає сумніву, зберігається теоретико-концептуальна інтрига щодо особливостей і прикладної (конкретно-історичної) доцільності такої взаємозумовленості, а саме: який її формат є максимально перспективним і продуктивним як для символізації і мистецтва, так і для людини і людства – тих інстанцій, які, з одного боку, виконують функцію авторів і творців символічно-мистецьких реалій, а з іншого – є споживачами символічної і мистецької продукції? Відповідь на це запитання містить чимало аргументаційних колізій та інтерпретаційної амбівалентності, що додатково актуалізує зазначений аспект.

Мета. Цільовим пріоритетом дослідницьких зусиль є систематизація концептуального підходу, відповідно до якого символічні опції виконують функцію визначальних онтологічних ресурсів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Як індивідуальна свідомість окремої людини, так і суспільна свідомість соціуму та людства загалом сприймають дійсність та евентуальність здебільшого за допомогою символічного посередництва, функцію якого можуть виконувати чимало інструментів: ідеї, концепції, стереотипи, артефакти, пам'ятники, ритуали тощо.

Результати численних досліджень у галузі еволюційної генетики неспростовно доводять існування тісної генеалогічної кореляції між *символізмом світосприйняття* та *абстрактним мисленням*: з одного боку, символізм тренує навички абстрактного мислення, а з іншого – абстрактне мислення функціонує на принципах латентної спрямованості на пошуки, систематизацію та ієрархізацію символічних аналогій. А тепер найголовніше: **саме плідна взаємодія символізму світосприйняття та абстрактного мислення вважається основним критеріальним верифікатором наявності виду Homo sapiens.**

Інакше кажучи, **символізм світосприйняття та абстрактне мислення є конститутивними ознаками й фактичними мар-**

керами людини і людства; за відсутності ж цих життєдіяльнісних факторів твердженням про Homo sapiens автоматично бракує аргументаційної доказовості. Невипадково Ернст Кассіпер ототожнював Homo sapiens із Homo symbolicum: людина розумна може вважатися саме такою тоді й настільки, коли й наскільки вона відповідає ідентифікатору людини символічної [4].

Логіка концептуального підходу Кассіпера полягала в такому: оскільки символи виконують посередницьку функцію між людиною та світом, а симбіоз символів генерує культуру, то людина усвідомлює себе лише в контексті й кризь призму культури як символічного універсуму [1]. Відповідно, будь-яка гносеологічна та епістемологічна процедура щодо людини може розраховувати на предметність й об'єктивність лише за умови позиціонування людини в субстанційній та екзистенційній єдності зі своїм символічним універсумом, зі значущими соціокультурними реаліями.

Для того щоб явище, предмет чи подія набули символічного значення (статусу), необхідні певні соціокультурні та психосоматичні передумови (здебільшого їх взаємопотенціувальне поєднання). Post factum це легко проілюструвати на історії людства: немає прикладних кейсів, які володіли б однаковим рівнем символічного впливу (насичення, навантаження) для всіх часів і народів – на практиці доводиться мати справу із ситуацією істотних відмінностей символічної артикуляції одних і тих же кейсів або навіть із діаметрально протилежними аксіологічними та етичними вердиктами (це відбувається тоді, коли символічна сфера стосується принципових протистоянь, адже радісні перемоги одних народів автоматично є болісними поразками інших народів.

У книзі «Соціальне становлення та символічний ландшафт» цей аспект на багатьох ілюстративних прикладах виразно висвітлив Деніс Косгроув, професор Лондонського університету Роял Холлоуей [5].

Символіка функціонує в тісній корелятивній взаємозалежності з ритуалістикою. Обидва ці фактори – символіка та ритуал-

лістика – визначають рівень розвиненості та слугують мірилом інструментальної зрілості соціальної сфери загалом і її публічного складника зокрема й насамперед. Символізм потребує ритуалістики як своєрідного інструменту, завдяки якому відбувається закріплення й засвоєння символічної акцентованості, яка завжди коливається в певному діапазоні смислів і значень, а тому потребує того уточнення й конкретизації, що, власне, й покликана забезпечувати ритуалістика, насамперед переважно її методична покерованість і неваплива послідовність.

Своєю чергою, ритуалістика підживлюється ресурсами символізму: здебільшого символічна сфера є саме тим підґрунтям і фундаментом, на основі якого ритуалістика лише й може реалізувати свій потенціал – за відсутності ж символічного супроводу ритуалістика втрачає свій стрижень латентного навіювання смислів і значень, визначених пріоритетними для трансляції на сферу суспільної свідомості. Так, що глибше й поліаспектніше підґрунтя символізму, то надійніша й досконаліша споруда ритуалістики.

Окрім ритуалістики, символізм перебуває в тісному корелятивному взаємозв'язку з інструментарієм (методом) аналогій і екстраполяцій: іронічний факт пов'язаний із тим, що саме смислова неостаточність і дифузність символів, яка вважається істотним семантичним недоліком, на практиці перекидає місток аналогій і екстраполяцій до споріднених тематичних кейсів, спонукаючи виявляти та систематизувати істотні закономірності принципів дії і способів функціонування. Легковажити такою інструментальною опцією не варто, адже йдеться про специфічну ознаку креативності й евристики, за відсутності яких поступ людства у сфері пізнання загалом і наукового пізнання, зокрема, виявився б апріорі неможливим.

Перекидання містків аналогій і екстраполяцій здебільшого відбувається за посередництва методу вільних асоціацій. Принцип дії цього методу полягає в дотриманні дещо незвичної і навіть курйозної

з міркувань класичної науки вимоги – не систематизувати чи ієрархізувати уявлення про предметні кейси, а спробувати виявити їхню змістовну чи функціональну спорідненість завдяки спонтанним, підсвідомим та інтуїтивним підказкам. Однак у фаховому середовищі завжди зберігався скепсис, який утілювався в дотепному запитанні: наскільки метод вільних асоціацій є насправді вільним? Інакше кажучи, чи не є виявлення спорідненості завдяки спонтанним, підсвідомим та інтуїтивним підказкам ілюзійним у тому сенсі, що будь-яка підсвідома спонтанність та інтуїтивістика насправді вибудовані на фундаменті попередніх усвідомлень, категоризацій, ієрархізацій тощо? А якщо це справді так, то рівень спонтанності, підсвідомості та інтуїтивності підказок методу вільних асоціацій не варто переоцінювати й гіперболізувати.

Уже понад століття в ментальності ірландців міцно вкарбований символ «руки в кишенях»: у 1920 році під час війни за незалежність Ірландії Велика Британія видала указ, відповідно до якого можна стріляти без попередження в кожного ірландця чоловічої статі від підліткового й до похилого віку, якщо його руки в кишенях. Відтоді ірландці перебувають у «привілейованому» стані: на відміну від представників інших країн і народів, їм для виказування своєї зневаги до Британії і британців зовсім не обов'язково малювати плакати чи вигукувати гасла – натомість можна обмежитися руками в кишенях, які говорять про значно більше, ніж плакати й гасла.

Невипадково вірусного поширення набуло відео церемонії вручення королівською родиною Британії відзнак акторським колективам найбільш популярних кінострічок, під час якої ірландський актор Кілліана Мерфі (Cillian Murphy) з кам'яним виразом обличчя тримав руки в кишенях. Причому це відео мало дві фази вірусності: першу забезпечили перегляди на британських островах, а друга розпочалася тоді коли решта світу через пошукові системи дізналася, що все-таки означає символ «руки в кишенях» для взаємин між ірландцями та британцями.

Здавня середовище дискусійної напруги формує аспект семантичної і функціональної сумісності науки та символізму. Насамперед ідеться про аспект неостаточності й дифузності смислів, притаманних символам у різних соціокультурних середовищах. Основний же закид на адресу символізму стосується його принципової неспроможності набувати інваріантного та трансісторичного значення, а саме це є основною функціональною і місійною чеснотою науки, наукової сфери знань, наукової артикуляції, адже якщо знання не відповідає таким вимогам, то воно не може претендувати на статус наукового.

У цьому аспекті аналітична та інтерпретаційна розважливність вочевидь не завадять: так, з одного боку, символізм може суперечити важливим канонам і вимогам науки й наукової сфери знань, однак, з іншого боку, символізм є тим середовищем, яке надає ресурси евристичності, креативності й того, що має дотепну назву «знання на виріст» – тобто тих епістемологічних ресурсів, які активуються лише на певному світоглядному й інтелектуальному рівні, а тому можуть бути тривалий час недосяжними для наукового знання й пізнання конкретно-історичного формату.

Об'єктом символізації може бути будь-що – будь-який предмет, явище чи процес. Проте в історії людства можна простежити два типи об'єктів, які мають пріоритетне значення для символізації – це об'єкти кольорові та геометричні. І це зовсім не випадково, бо саме об'єкти з кольоровими та геометричними (стереометричними) ідентифікаційними ознаками мають найглибшу вкоріненість у генетичній пам'яті й, відповідно, у свідомості та підсвідомості людства. Така особливість слугує переконливим поясненням того, чому в основі більшості дієвих психосоматичних терапій, методик запам'ятовування, нейромаркетингових технологій і механізмів нейролінгвістичного програмування лежать кольорові та геометричні (стереометричні) маркери.

Наприклад, такий вид геометричного орнаменту, як меандр, вважається найбільш стародавнім символічним зобра-

женням природних стихій (насамперед води). Він символізує єдність, тяглість і безперервність усього, що відбувається у Всесвіті – починаючи від спадкоємності людських життів і закінчуючи облаштуванням Усесвіту. Мовою цього символічного орнаменту людина спілкується з природою і богами задовго до трагічних колізій ХХ століття, коли гітлеризм використав лаконічний елемент меандру (свастику) для міфологізації свого політико-історичного покликання.

У цьому сенсі спроби поширити на меандр вину за злочини гітлеризму є цілковитим абсурдом, в основі якого – або інтелектуальний примітивізм, або політична тенденційність і спроби зведення історичних рахунків у такий неоконкретний спосіб. Бо якщо вже йти шляхом формально-логічних звинувачень, то меандр варто звинуватити в тому, що 40 тисяч років тому він спонукав кроманьйонців до канібалізму, адже в печерах, на стінах яких виявлено орнамент у формі стилізованої свастики, часто знаходили кістки людей, які загинули вочевидь насильницькою смертю.

Загалом же кожен символ енергетично насичений: він настільки дієвий, наскільки відповідає цьому канону. Така енергетична насиченість забезпечує стабілізацію життєвих ресурсів людини на молекулярному й навіть генетичному рівні. Це пояснює факт спонтанної легкості, з якою символи сприймаються індивідуальною і масовою свідомістю. А ще символи апелюють до генетичної пам'яті – точніше кажучи, вони активують так звані сплячі гени родової пам'яті, які *de facto* є змістовними ідентифікаторами суб'єкта в будь-якому форматі (окремого індивіда, суспільства, людства), проте можуть тривалий час бути незадіяними, справляючи хибне враження, нібито їх узагалі не існує.

Як об'єктом символізації може бути будь-що, так і сферою символізації також може бути майже будь-який кластер індивідуального й суспільного буття. Стереотипно символізацію пов'язують насамперед і здебільшого із суспільно-політичними реаліями та зі сферою публічно-

сті й ритуалістики. І це не випадково, бо в таких кластерах суспільного буття і свідомості присутність символів та символізації найбільш очевидна й навіть рутинізована.

Але одна річ – мати найбільше поширення, а зовсім інша – володіти найвищим рівнем концентрованості й насиченості. У цьому сенсі варто визнати, що мистецтво істотно переважає сферу суспільної публічності й ритуалістики, хоча воно й саме може бути складником цієї публічності й ритуалістики.

Попри те, що символізація найбільш поширена в середовищі соціальної публічності та політичних технологій, найбільш автентичною вона є у сфері мистецтва. І цьому стану речей є об'єктивне й закономірне пояснення – генеалогічна спорідненість (інколи навіть тотожність) мистецтва та символізації. Витоки цієї генеалогії пов'язані з тим, що як мистецтво, так і символізація вдаються до використання одних і тих же критеріальних та спонукальних опцій. Взяти хоча б принцип золотого перетину: для мистецтва він завжди був основним критерієм і водночас верифікатором функціональної ефективності. Проте аналогічним є вплив принципу золотого перетину й на сферу символічної креативності: тут так само ефективність інструментарію символізму перебуває в істотній залежності від відповідності канонам золотого перетину.

Загалом же наявні всі необхідні підстави для того, щоб стверджувати: кожен мистецький тренд є можливим тому й настільки, чому й наскільки він використовує спонукальний ресурс певного дієвого символу. А ще як мистецький тренд, так й особливості символізації перебувають в істотній детермінативній залежності від соціокультурно та/або конкретно-історичної специфіки. Наприклад, «оскільки в мусульманському мистецтві заборонено зображати живих істот, то це табу гіперкомпенсується неймовірними візерунками-арабесками: попри позірний хаотизм, їх зображення підпадає під чітку регламентацію симетрії і періодичності» [2, с. 23].

Вістря концептуальної напруги формує принциповість протистояння, з одного

боку, *рефлексійної, філософської, мистецької, символічної левітації*, а з іншого – *стереотипної, рутинізованої, узвичаєної, канонізованої і т. ін. гравітації*. Загалом треба визнати, що кожна сфера діяльності, яка позбувається мистецького шарму й сакральності, невдовзі поступається місцем рутинізованій повсякденності й неухильно втрачає прихильність творчих особистостей, перфекціоністів і пасіонаріїв.

Неоднозначний інтерпретаційний статус символізація має в межах постмодерну загалом і сучасного мистецтва зокрема. Ні, за онтологічний статус символізації не варто непокоїтися, бо символізація продовжує залишатися не лише атрибутивною ознакою мистецтва, а і його імперативом, демаркаційним критерієм. Утім, такій символізації все-таки притаманні істотні відмінності порівняно з попередніми епохами. Цей аспект виразно висвітлив Волтер Бенджамін у книзі «Твір мистецтва в епоху його технологічної відтворюваності та інші записи на ЗМІ» [3].

Доволі поширеною і навіть типовою ознакою символізації мистецтва постмодерну є провокативний складник життєдіяльності загалом і творчості зокрема. Показовим у цьому сенсі є художній геній італійської художниці аргентинського походження Леонор Фіні, яка кинула виклик загальноприйнятим нормам, а також мистецьким обмеженням і табу [6].

Леонор Фіні – безпрецедентно багатогранна особистість: вона – не лише художниця, дизайнер, ілюстратор і письменниця, а й непересічна персона, яка прожила своє життя як справжній витвір мистецтва й кинула виклик ярликам, розсуваючи межі художнього вираження. Її вишуканий символізм і нонконформізм зробили помітний внесок у мистецтво сюрреалізму ХХ століття. У своїх автопортретах вона втілювалася в образах воїна, сфінкса та сексуально доміантної жінки. Її особисте життя, міжособистісні стосунки та новаторський внесок у театр, балет і дизайн костюмів слугує натхненням для багатьох послідовників, а вплив на феміністичний рух вочевидь разуючий.

Виразним відгалуженням провокативного тренду постмодерну є інтенсифікація використання амбівалентних й антагоністичних символів із метою активування аналітичних процедур і «добудовування» споживачами продуктів мистецтва авторської ідеї. У таких випадках споживач набуває статусу когось на кшталт співавтора.

В епоху постмодерну друге дихання отримав жанр образотворчого мистецтва, який історіографи позначають терміном *capriccio* (від італійського *каприз*, *фантазія*). Ідеться насамперед про творчість митців такого напрямку, як руїнізм. Їхні твори просякнуті тугою за втратою досконалості, а символом, засобом якого відбувається вираження занепаду, є насамперед зміна візуальних пропорцій: зменшені у своїх розмірах люди на тлі збільшених руїн будівель і палаців епохи довершеності («золотого віку») підкреслюють екзистенційну дріб'язковість і посередність нашого сьогодення, справляють відчутний вплив на виразність сприйняття історичних драм і трагедій, на яких акцентують увагу руїністи.

Висновки. Значення символів, символізму й символічного світосприйняття для еволюційної історії людства важко переоцінити. Ми звикли до критеріальної формули «праця перетворила мавпу на людину», тому за інерцією вважаємо, що саме виготовлення знарядь праці й використання їх для забезпечення потреб життєдіяльності утворює критеріальний вододіл між світом людей та світом тварин. Однак виготовлення знарядь праці не є самодостатнім й унікальним феноменом: воно – лише наслідок певних причин, які, власне, й зробили його спочатку можливим, а згодом і неухильним.

Вирішальне значення серед цих причин належить світоглядному механізму сим-

волізації: саме символізм світосприйняття надав поштовх розвитку абстрактного мислення, яке, своєю чергою, перекинуло місток аналогій і екстраполяцій на сферу виготовлення знарядь праці як необхідної умови спочатку елементарного фізичного виживання, а згодом – і підвищення статусу людини та людства в ієрархії тваринного (органічного) status quo на планеті Земля.

Символічна завантаженість буквально всіх сфер суспільної життєдіяльності не підлягає сумніву: символічні маркери демаркують функціонування людства в медійному та аксіологічному секторах, у середовищі соціальної публічності та політичних технологій. Утім, найбільш відчутний вплив символізація здійснює на сферу мистецтва. Латентність і спонтанність мистецького оперування символами слугує опосередкованим підтвердженням того, що символічні опції виконують функцію онтологічних ресурсів мистецтва, що саме із невичерпного джерела символізму мистецтво здебільшого запозичує спонукальну силу креативності й евристичності.

Окрім того, що мистецтво є найбільш символічно насиченим, воно, на відміну від суспільства загалом, спроможне генерувати нові символи. Як правило, це відбувається органічно й невимушено, унаслідок чого виникають різючі симбіози символічної пропозиційності, які легко засвоюються спочатку на підсвідомому рівні фахового середовища, а згодом і масової свідомості внаслідок популяризації та того, що Вільфредо Парето позначив терміном *рутинізація*. Символізація і рутинізація адаптують мистецтво до потреб його розуміння суспільною свідомістю. Часто це відбувається в спосіб деякого редукціонізму, але нічого не вдієш: такою є ціна розуміння мистецтва суспільством.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Мінаков, М.** (2006). Поняття прафеноменів та культурного досвіду у філософії Е. Кассірера. Мультиверсум : філософський альманах / НАН України, Ін-т філософ. ім. Г. С. Сковороди. Київ : Український Центр духовної культури. Вип. 54. С. 111–116.
2. **Рафальський, О. О., & Самчук, З. Ф.** (2018). *Цивілізаційні перехрестя сучасного суспільства*. К. : ІПІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 688 с.

3. **Benjamin, W.** (2008). *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press. 448 p.
4. **Cassirer, E.** (1996). *The Philosophy of Symbolic Forms: Volume 4: The Metaphysics of Symbolic Forms*. Yale University Press. 272 p.
5. **Cosgrove, D.** (1998). *Social Formation and Symbolic Landscape*. University of Wisconsin Press. 293 p.
6. Provocative paintings of Leonor Fini. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=O6VKysx9534>.

REFERENCES

1. **Minakov, M.** (2006). Ponyattya prafenomeniv ta kul'turnoho dosvidu u filosofiyi E. Kassirera [The concept of pre-phenomena and cultural experience in the philosophy of E. Cassirer]. *Mul'tyversum : filosofs'kyi al'manakh [Multiverse: philosophical almanac]* / NAN Ukrainy, In-t filosof. im. H. S. Skovorody. Kyiv : Ukrayins'kyi Tsentrukukhovnoyi kul'tury. Vyp. 54. S. 111–116 [in Ukrainian].
2. **Rafal's'kyi, O. O., Samchuk, Z. F.** (2018). Tsyvilizatsiyni perekhrestya suchasnoho suspil'stva [Civilizational crossroads of modern society]. K. : IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. 688 s. [in Ukrainian].
3. **Benjamin, W.** (2008). *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press. 448 p. [in English].
4. **Cassirer, E.** (1996). *The Philosophy of Symbolic Forms: Volume 4: The Metaphysics of Symbolic Forms*. Yale University Press. 272 p. [in English].
5. **Cosgrove, D.** (1998). *Social Formation and Symbolic Landscape*. University of Wisconsin Press. 293 p. [in English].
6. Provocative paintings of Leonor Fini. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=O6VKysx9534>. [in English].

Володимир ПЕТРЕНКО

аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Український державний університету
імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0008-6013-9748>

КАРТИНА СВІТУ ЯК ПРОДУКТ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ІДЕЇ, СМИСЛИ, ЗНАЧЕННЯ

Важлива специфічна ознака людського буття пов'язана з практичною неможливістю сприймати дійсність в усій повноті взаємовпливів і причинно-наслідкових зв'язків. Такий стан речей не є наслідком апіорної упередженості чи недостатньої об'єктивності сприйняття людиною і людством світу – сутність проблеми зумовлена іншою причиною: навіть за умов цілком щирого бажання сприймати реалії максимально адекватно реалізація такого наміру на практиці є доволі проблемною з огляду на складну зумовленість системних реалій багатьма контекстами й підтекстами, унаслідок чого здебільшого доводиться мати справу з ефектом айсберга, коли видима частина об'єкта становить лише мізерну частину його загальної величини, тому складати враження про весь об'єкт на підставі цієї частини – справа вочевидь невдячна й приречена на профанування. Для подолання зазначеної перешкоди на шляху коректного сприйняття об'єктивних реалій людство вдається до послуг картин світу – своєрідних схем і моделей, які виконують функцію адаптивних прологів, що систематизують і категоризують весь масив уявлень про світ за певними смисловими й значеннєвими кластерами, істотно допомагаючи свідомості людини на початкових етапах сприйняття дійсності.

Ключові слова: картина світу, інформаційно-комунікативна взаємодія, соціокультурний підхід, ідейна сфера, смислове навантаження, причинно-наслідкова зумовленість, критеріальні виклики, фокусування суспільної уваги.

Volodymyr PETRENKO

THE WORLD PICTURE AS A PRODUCT OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE INTERACTION: IDEAS, MEANING, MEANING

An important specific feature of human existence is associated with the practical impossibility of perceiving reality in all its interdependencies and cause-and-effect relationships. This state of affairs is not a consequence of a priori bias or insufficient objectivity in the perception of the world by man and humanity – the essence of the problem is due to another reason: even under conditions of a completely sincere desire to perceive realities as adequately as possible, the implementation of such an intention in practice is quite problematic given the complex conditioning of systemic realities by many contexts and subtexts, as a result of which one mostly has to deal with the iceberg effect, when the visible part of an object constitutes only a tiny part of its total size, therefore, forming an impression of the entire object on the basis of this part is obviously ungrateful and doomed to profanation. To overcome this obstacle to the correct perception of objective realities, humanity resorts to the services of world pictures – peculiar

schemes and models that perform the function of adaptive prolegomena that systematize and categorize the entire array of ideas about the world according to certain semantic and meaning clusters, significantly helping human consciousness at the initial stages of perception of reality.

Key words: worldview, information and communicative interaction, socio-cultural approach, ideological sphere, semantic load, cause-and-effect relationship, criterion challenges, focusing of public attention.

Актуальність. Епоха інформаційного суспільства й притаманне їй лавиноподібне зростання інформаційних обсягів і комунікативної динаміки об'єктивно проблематизує (а тому й актуалізує) аспект ієрархізації і надання пріоритетного значення певним ресурсам та опціям завдяки ігноруванню решти інформаційно-комунікативного обсягу. Чому ми вдаємося до послуг одних інформаційних можливостей, нехтуючи іншими? Чому вважаємо валідними саме такі інформаційно-комунікативні засоби, а не інші? Ці та подібні до них запитання віддзеркалюють найбільш актуальні нині теоретико-концептуальні інтриги у сфері побудови переконливих і конкурентоспроможних картин світу.

Утім, діапазон актуальності зазначеним аспектом не вичерпується: на відміну від поширеного стереотипу, потребу в генеруванні картини світу неможливо звести до об'єктивної апріорної необхідності людини й суспільства отримувати максимально адекватне уявлення про дійсність. Ідеться про те, що часто людина й людство потребують картин світу, які не стільки коректно й педантично відображають наявні реалії (тобто є *об'єктивістськи-констатативними*), скільки пропонують моделі оптимізації чинного статус-кво (себто виконують функцію *проективну*), часто ігноруючи неістотні й другорядні деталі об'єктивної дійсності. Утім, із часом з'ясовується, що нібито неістотні й другорядні деталі насправді мають значно більше значення, ніж уважалося доти, а сукупність «неістотних дрібничок» за принципом доміно призводить до ефекту метелика – тектонічних змін на глобальному рівні.

Ще один актуалізаційний напрям стосується специфічних ознак інформації, до послуг якої вдаються на етапі формування й переформатування картин світу: річ у тім, що інтерпретативний супровід смис-

лів і значень призводить до фокусування (суспільної) уваги як на певних смислових орієнтирах, так і на відповідних цільових пріоритетах. Вістря проблемного виклику в такому разі стосується суб'єктності зазначених цільових пріоритетів: **формально вони здебільшого відрекомендовуються як глобальні, універсальні, загальнолюдські й т. ін., однак фактично обслуговують інтереси значно вузкого формату – регіональні, національні, корпоративні й навіть суто індивідуальні.**

Треба визнати, що цей аспект містить безліч складників – у діапазоні від етичних та етикетних підтекстів подібних «*Urbi et Orbi*» й до інтерпретаційних та функціональних складників, а саме: чи варто продовжувати робити вигляд, що поширені в інформаційному просторі нашого сьогодення маніпулятивна тенденційність та інтерпретаційне шахраювання й надалі сприйматимуться за «чисту монету», чи все-таки театр інформаційно-комунікативного абсурду неолібералізму, глобалізму й прогресизму зазнає докорінної перебудови на принципах *реалізму* й того, що новообраний президент США Дональд Трамп позначає терміном *common sense* – тобто елементарного *здорового глузду* як фундаментальної точки відліку осмислення будь-яких ідей, смислів і значень на всіх можливих рівнях (у діапазоні від індивідуального й до глобального).

Мета – проаналізувати актуальні виклики на адресу інформаційно-комунікативних взаємодій сучасності та окреслити засоби й принципи формулювання валідних відповідей.

Виклад основного матеріалу. Факт діалектичної взаємозумовленості мови та картина світу не підлягає сумніву: такий вердикт є не лише консенсусним, а й аксіоматичним в академічних колах. Різномудраччя виникають хіба що на рівні

понятійного розмежування картини світу та мовної картини світу. Здебільшого змістовна демаркація полягає в такому: якщо картина світу є статичним конкретно-історичним образом реальності, притаманним певному типу соціокультурної життєдіяльності, який формує певне світосприйняття, визначає ієрархію норм і табу, а також слугує взірцем й орієнтиром для ухвалення індивідуальних і колективних рішень, то мовна картина світу акцентовано динамічна: вона є продуктом мовленнєвої комунікації і тенденцій еволюціонування соціальних практик, що орієнтуються на специфіку конкретно-історичних потреб.

Кожна картина світу й будь-яка інформаційно-комунікативна взаємодія відштовхуються від певного ідейного забезпечення та смислової критеріальності. Тут не зайве звернутися до послуг концептуалістики Платона, за яким **ідея є конституїваним смислом буття**. Інакше кажучи, якщо буття – це форма й тіло, то ідея – зміст (смісл) і буттєва місія (покликання) тіла. Саме по собі тіло – ніщо: за відсутності ідеї і буттєвої місії воно не має жодного значення.

Не буде перебільшенням стверджувати, що культура – це насамперед мовна дійсність, а мова, своєю чергою, постає універсальною формою вираження культури, артикуляції нею значущих смислових, ціннісних і артикулятивних аспектів. Цей аспект виразно виклав професор комунікативної психології Університету Торонто (Канада) Стівен Пінкер у книзі «Мовний інстинкт: як розум творить мову» [9].

Писемність як знакове відображення (кодифікація) мовних реалій є відносно автономною щодо усної мови реальністю, яка закріплює ідеї, смисли й значення мовної сфери на рівні конкретно-історичної нормативістики. Зокрема, «у піктографічному (малюнковому) письмі повідомлення передавалося за допомогою малюнків (часто таких, які викликають зорові асоціації), що означають окремі предмети, дії, процеси тощо. Писемність у її сучасному розумінні виникла в кінці IV – на початку III тисячоліття до н. е. в Єгипті та Месопотамії. З виникненням рабовласницького ладу з його

порівняно розвиненою політичною ієрархією, технікою обробки землі, ремісничим виробництвом піктографічне письмо вже не задовольняло потреб культури. З огляду на потреби часу, воно поступово трансформується в ідеографічне письмо, у якому кожен знак або виражав окремі поняття та ідеї, або міг розвивати, роз'яснювати зміст інших знаків» [5, с. 8–9].

Безсумнівно, основним комунікативним інструментом є вербально-мовленнєва форма спілкування. У цьому контексті не варто недооцінювати значення соціолекту як способу знакового закріплення соціокультурних уявлень (Ролан Барт): у кожного соціокультурного ареалу він специфічний, а його смисли й значення набувають достеменної виразності лише в межах автентичного соціокультурного середовища. Влучно зауважив щодо цього поет-інкогніто:

*Якщо ти кажеш, що нема різниці,
Якою мовою потрібно говорити,
Потий води з калюжі, не з криниці –
Яка різниця, звідки воду пити?*

Мистецтво володіння словом у Лесі Українки було майже бездоганим, проте навіть вона була змушена розпачливо констатувати:

*Слово, чому ти не твердая криця,
Що серед бою так ясно іскриться?
Чом ти не гострий, безжалісний меч,
Той, що здійма вражі голови з плеч?*

Щодо цього мимоволі напрошується низка запитань: чим зумовлене розпачливе визнання Лесі Українки, яка вміла, як ніхто інший, використовувати слово майже – і як твердую крицю, і як гострий, безжалісний меч, і в інших способах? Невже справа лише в провокативному кокетуванні із читачем з метою підживлення зацікавленості публіки до чергової поезії і себе особисто. У листах до Ольги Кобилянської Леся Українка кілька разів проливала світло на цей дражливий аспект. Її відповіді були суголосні концептуальній сентенції Джелаладін Румі щодо того, що «**повнота світу** не йде ні в яке порівняння з **порожнечою слів**» [6, с. 34].

Це дуже виразний світоглядний і кри-теріальний маркер: якщо відображення **повноти світу** подати у форматі **мети**, а вербальну версію мови (*слово*) визнати *засобом* досягнення такої мети, то варто визнати, що не вичерпати моря ситом – у тому сенсі, що **засіб слова апіорі приречений лише на часткове відображення мети вербального відтворення багатоманітності повноти світу**.

Якщо в когось щодо цього залишаються сумніви, то варто звернутися до аргументацій них послуг уже згаданого Джелладдіна Румі: «**Silence is the language of God. Anything else is just bad translation**» [10, с. 71]. Інакше кажучи, **лише тиша як інструмент і засіб може виказувати респектабельні претензії на досягнення мети у форматі відображення автентичної повноти світу**. І якщо *тиша* віддзеркалює органічну єдність смислу, то *мова* є спробою артикуляції, демаркації та ієрархізації цієї смислової гомогенності [11].

Однак у багатьох випадках вербальний формат мови за критерієм артикулятивної переконливості й ефективності поступається візуальним засобам артикуляції. Не випадково одними з найбільш поширених пошукових запитів нашого сьогодення є словосполучення «top motivational pictures with deep meaning», «one picture million words» тощо [12].

Окрім того, що вербально-мовленнєва форма артикуляції надає інформаційно-комунікативному повідомленню надмірної дискретності, позбавляючи його системної цілісності та тієї єдності багатоманітностей, що лежить в основі будь-якого комплексного явища й процесу, також варто мати на увазі, що комунікативне значення різних інструментів вербального комунікування не є інваріантним і трансісторичним: відповідно до принципу розвитку воно зазнає істотних корекцій у відповідь на конкретно-історичні потреби, пріоритети й преференції.

У багатьох випадках невербальна форма транслювання думок, спілкування й комунікативної взаємодії вважається більш функціонально ефективною. Вищезгадане

мовчання належить якраз до переліку невербальних засобів спілкування.

Окрім мовчання, до категорії невербальних засобів спілкування належить мова тіла (міміка, погляди, жестикуляція, позування). Тут варто зробити істотне зауваження: **кожній функціонально суверенній соціокультурній сфері притаманна власна культура (чи пак – специфіка) невербального спілкування з лише їй властивими табу й пріоритетами, смисловими маркерами та значеннєвими канонами**. Принагідно зазначимо, що «першою монографією, яка узагальнювала дослідження про невербальні компоненти комунікації, стала книжка Джуліуса Фаста “Мова тіла” (Fast J. “Body Language”, 1970). Відтоді численні науково-популярні публікації про різні аспекти невербаліки часто фігурують під назвами “body language”, “bodily communication”» [2, с. 201].

У наш час своєрідною іконою у сфері стилістики й виразності мови тіла (особливо в сегменті використання рук) вважається Стівен Кольберт (Stephen Colbert) – телевізійний оглядач одного з найбільш рейтингових медіа продуктів «The Daily Show» [8]. Утім, майже кожна сфера публічної життєдіяльності має своїх авторитетів і взірців у сфері інформаційно-комунікативної артикуляції засобом мови тіла.

Загалом цей напрям комунікативістики в наш час переживає бум вірусної активності. Така особливість актуалізує потребу коректного сприйняття артикуляції засобом мови тіла. Це спонукало Пола Екмана та Воллеса Фрізена до написання резонансної книги під назвою «Демаскування обличчя: посібник із розпізнавання емоцій за мімікою» [7]. На багатьох начотних прикладах автори «Unmasking the Face» пояснюють, як правильно визначати емоції і виявляти, коли люди намагаються маскувати їх.

Загалом, треба мати на увазі, що, попри інструментальну конкурентність, **вербально-мовленнєва, невербальна та паравербальна форма спілкування не є принциповими антиподами й антагоністами: у практичній сфері суспільної життєдіяль-**

ності вони цілком можуть функціонувати на протагоністичних і взаємопотенціальних принципах. Власне, саме з оптимальним симбіозом такої взаємодії пов'язані основні сподівання представників фахового середовища на приріст комунікативної ефективності людства в оглядовому майбутньому.

Також варто враховувати, що мають значення чимало інших аспектів – насамперед той, що «між мовною та соціальною (світоглядною, аксіологічною, телеологічною, політичною, господарсько-економічною і т. ін.) дійсністю є чіткий корелятивний взаємовплив. Зокрема, **мова є достеменно соціокультурним феноменом**, її взаємозв'язок із соціальним пізнанням і соціальними практиками є безперечним та визначальним як для мови, так і для соціуму. Натомість соціум когнітивно розробляє інструментально-функціональний зміст мови в історичних (вертикальних) та соціокультурних (горизонтальних) умовах і способах життєдіяльності» [3, с. 247–248].

Відповідно до «принципу терпимості» Рудольфа Карнапа, мова є грою задовільними правилами – тобто на апіорному рівні кожен мовний засіб відображення предметної сфери вважається цілком суверенним і рівнозначним в онтологічному та функціональному сенсі. Відмінності можливі лише на апостеріорному етапі, коли дається ознака соціокультурна специфіка як мовної артикуляції, так і способів її сприйняття.

Єдина регламентна норма щодо мови стосується артикуляційної виразності, а саме: мова повинна володіти якомога вищим рівнем інформаційно-комунікативної ефективності. Така вимога, з одного боку, загострює аспект *сміслового релятивізму*, а з іншого – посилюється труднощами досягнення мети *сміслового конвенціоналізму*.

Необхідною умовою досягнення смислового конвенціоналізму є *культура розуміння*, яка виконує функцію коректного, семантично автентичного сприйняття інформації. У цьому контексті не викликає сумнівів нагальність потреби «приділення першочергової теоретико-концептуальної уваги факторам комунікативної ефектив-

ності культури розуміння та медійної компетентності» [3, с. 246].

На жаль, доводиться констатувати, що в наш час «відчувається небезпечна для адекватного сприйняття дійсності й наслідків такого сприйняття на рівні політико-управлінських практик нестача системного, критичного чи хоча б аргументованого аналізу стану речей... Натомість доводиться мати справу із суцільними ерзацами, некритично й нашвидкуруч запозиченими «методичками щастя» і клішованим мисленням, яке слугує живильним середовищем для когнітивних спотворень, маніпуляцій, пропаганди тощо» [4, с. 186–187].

Утім, статусом найбільшого проблемного фактору наділений аспект культури розуміння як умови й водночас результату інформаційно-комунікативних процесів. У цьому контексті велике значення має соціокультурна навантаженість мови й комунікації, яка генерує символічні поля та ієрархії, що не піддаються адекватному сприйняттю й автентичному засвоєнню репрезентантами інших соціокультурних кластерів.

Доводиться констатувати, що поширений у наш час продаж реклами (пропаганди, суспільно-політичних, ціннісних та етичних пріоритетів) в обгортці новин об'єктивно й закономірно призводить до того, що експертно-аналітичному середовищу дедалі частіше доводиться визнавати, що найбільш уживані слова, які претендують на статус базових концептів, катастрофічно втрачають свій смисловий рельєф – висловлюючись англійським афоризмом, «the word means absolutely nothing anymore».

Чому так відбувається? Причин чимало, а однією з основних є вірусне поширення такого інформаційно-комунікативного засобу, як постправа: її «істотною атрибутивною ознакою є ігнорування значущих фактів і альтернативних версій. В епоху постмодерну постправа перетворилася на ефективний інструмент здобуття й утримання (відтворення) влади у спосіб навіювання таких уявлень про дійсність, які насправді істотно відрізняються як від загальної картини дійсності загалом, так і від її профільних елементів зокрема» [1, с. 65].

А втім, проблема не вичерпується експансією постправди в усіх сферах публічності та інформаційно-комунікативної репрезентації, бо навіть сама по собі постправа не є чимось оригінальним і новаційним (чи інноваційним): на практиці постправа постає міксом, симбіотичним поєднанням уже давно відомих інформаційно-комунікативних практик із використанням НЛП-технологій, популізму, демагогії, пропаганди, фейкових новин, фреймінгу, вікон Овертона, чорної риторики тощо. Як кажуть у таких випадках фахівці в галузі філософії історії, усе нове – це добре забуте старе. Або й не забуте, а просто піддане процедурі реновації та апгрейду.

Висновки. В інструментальному сенсі мова є тим комунікативним порталом, засобом якого відбувається інформаційно-комунікативна взаємодія з метою формування певної картини світу. Сутність корелятивної залежності мови та картини світу виразно окреслюється концептуальною формулою: межі мови визначають межі картини світу. Саме мова виконує функцію того, висловлюючись фігурально, мольберта й палітри фарб, засобом яких кожен суб'єкт світоглядних функцій малює власну картину світу, презентуючи в такий спосіб власну версію світу. У такій системі смислових координат межі й обмеженість будь-якої картини світу віддзеркалюють межі та обмеженість мови, а ще точніше – її носіїв.

Утім, окреслена залежність не одностороння, а взаємна, адже особливості картини світу, її семантична ієрархія та аксіологічний рельєф так чи інакше здійснюють істотний зворотний вплив на мовну сферу, на її генезис і перспективи подальшого становлення. У цьому контексті істотного, а почасти й вирішального значення набуває фактор суспільної думки й управлінських рішень, а саме: чи зацікавлені ці чинники

в тому, щоб світ як об'єктивна дійсність був якомога коректніше віддзеркалений на рівні мовної картини світу? Здавалося б, позитивна відповідь на сформульоване запитання очевидна й беззаперечна, проте досвід еволюціонування мовно-комунікативного середовища епохи постмодерну якщо й не заперечив таке твердження, то, щонайменше, істотно похитнув впевненість у його безальтернативності на рівні різноманітних інформаційно-комунікативних практик.

До переліку актуальних викликів на адресу інформаційно-комунікативних взаємодій сучасності варто зарахувати насамперед фактор соціокультурної демаркованості, який накладає істотний відбиток на комунікативну ефективність мовних засобів. А оскільки інструментально бездоганних за критерієм ефективності мовних засобів не існує і позаяк ефективність застосування одного й того ж мовного засобу в різних соціокультурних ойкуменах може коливатися в доволі широкому діапазоні, то ключового значення набуває аспект доцільності застосування тих чи інших мовних засобів за конкретних соціокультурних умов й обставин.

Другий за рівнем складності проблемний виклик на адресу інформаційно-комунікативних взаємодій сучасності пов'язаний зі специфікою інформаційного суспільства, з лавиноподібним посиленням інформаційного пресингу і з поширеними зловживаннями медійними ресурсами з метою забезпечення не загальнолюдських чи національних, а корпоративних та індивідуальних інтересів. Такий проблемний вузол підлягає ефективному розв'язанню в спосіб деліберативної демократії, свободи слова й критичного мислення. Однак диспропорції у сфері медійних ресурсів і впливів за станом на сьогодні роблять цю перспективу примарною.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гурківська, А. І.** (2022). Політична дійсність в епоху постправди: змістовно-функціональні особливості : дис. ... доктора філософії за спеціальністю «052 – Політологія». Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Київ. 288 с.
2. **Махній, М. М.** (2012). Homo ethnikos: психологія і культура. Чернівці : Видавель Лозовий В. М. 400 с.

3. **Петренко, В. К.** (2024). Інформаційно-комунікативні тенденції сучасності як фактор життєдіяльності суспільства. *Культурологічний альманах*, (4), 246–255. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.28>.
4. **Самчук, З.** (2023). Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийняття рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.
5. **Соснін, О. В.** (2011). *Комунікативна парадигма суспільного розвитку : навч. посіб /* О. В. Соснін, А. М. Михненко, Л. В. Литвинова. Київ : НАДУ. 220 с.
6. **Barks, C.** (2007). *Rumi: Bridge to the Soul: Journeys into the Music and Silence of the Heart*. HarperOne. 148 p.
7. **Ekman, P. & Friesen, W. V.** (2003). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions From Facial Expressions*. Malor Books. 232 p.
8. Late Night Hosts React To Trump's Stunning Reelection: Tears, Hope and Resilience. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ISwjOFHFECQ>.
9. **Pinker, S.** (2007). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. Harper Perennial Modern Classics. 576 p.
10. **Rumi, Jalalu’l-Din.** *Rumi: Selected Poems*. Ixia Press, 2022. 128 p.
11. THE SILENCE — TRUE MEDITATION | ERIC BUTTERWORTH. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=kMqGPnz0m3A>.
12. 50 pictures more powerful than words (with deep meaning) | one picture million words#12. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=auC6HggT0yM>.

REFERENCES

1. **Hurkiv's'ka, A. I.** (2022). Politychna diysnist' v epokhu postpravdy: zmistovno-funktsional'ni osoblyvosti [Political reality in the post-truth era: content-functional features]. Dys. ... doktora filosofiyi za spetsial'nistyu «052 – Politolohiya». Instytut politychnykh i etnonatsional'nykh doslidzhen' im. I. F. Kurasa NAN Ukrayiny, Kyiv. 288 s. [in Ukrainian].
2. **Makhniy, M. M.** (2012). *Homo ethnikos: psykholohiya i kul'tura [Homo ethnikos: psychology and culture]*. Chernihiv : Vydavets' Lovozvy V. M. 400 s. [in Ukrainian].
3. **Petrenko, V. K.** (2024). Informatsiyno-komunikatyvni tendentsiyi suchasnosti yak faktor zhyttyediyal'nosti suspil'stva [Informational and communicative trends of the present as a factor of society's life activity]. *Kul'turolohichnyy al'manakh*, (4), 246–255. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.28>. [in Ukrainian].
4. **Samchuk, Z.** (2023). Perekhrestya naukovo-osvitnikh al'ternatyv: monopoliya na pryynyattya rishen' chy kul'tyuvannya kompetentnosti? [The intersection of scientific and educational alternatives: a monopoly on decision-making or the cultivation of competence?]. *Filosofiya osvity – Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>. [in Ukrainian].
5. **Sosnin, O. V.** (2011). *Komunikatyvna paradyhma suspil'noho rozvytku : navch. posib [Communicative paradigm of social development: teaching aids] /* O. V. Sosnin, A. M. Mykhnenko, L. V. Lytvynova. K. : NADU. 220 s. [in Ukrainian].
6. **Barks, C.** (2007). *Rumi: Bridge to the Soul: Journeys into the Music and Silence of the Heart*. HarperOne. 148 p. [in English].
7. **Ekman, P. & Friesen, W. V.** (2003). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions From Facial Expressions*. Malor Books. 232 p. [in English].
8. Late Night Hosts React To Trump's Stunning Reelection: Tears, Hope and Resilience. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ISwjOFHFECQ> [in English].
9. **Pinker, S.** (2007). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. Harper Perennial Modern Classics. 576 p. [in English].
10. **Rumi, Jalalu’l-Din** (2022). *Rumi: Selected Poems*. Ixia Press. 128 p. [in English].
11. THE SILENCE — TRUE MEDITATION | ERIC BUTTERWORTH. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=kMqGPnz0m3A> [in English].
12. 50 pictures more powerful than words (with deep meaning) | one picture million words#12. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=auC6HggT0yM> [in English].

Зореслав САМЧУК

доктор філософських наук,
заслужений діяч науки і техніки України,
головний науковий співробітник
відділу політичної культури та ідеології
Інституту політичних і етнонаціональних
досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України

**ГОЛГОФИ РОЗУМУ ВІКТОРА АНДРУЩЕНКА.
Рецензія на книгу «Просвітницька одісея
розуму»**

Світоглядне небо тримається на плечах філософських атлантів. За відсутності ж таких плечей світоглядне небо опускається ледь не на саму землю, призводячи або до сенсожиттєвої клаустрофобії, або до фатальної примітивізації життя як зони комфорту. Унікальність філософії як сфери знань зумовлена насамперед її функціями, пов'язаними зі здійсненням світоглядної навігації. За відсутності такого навігатора проблемних ознак набуває навіть визначення цільових орієнтирів. А як відомо, найдовше блукає той, хто не знає, куди йде.

Безпрецедентність функціонального покликання філософії об'єктивно призводить до того, що у своїх еталонних виявах вона є чимось на кшталт лицарського ордену інтелектуального чернецтва. Однак більшість із тих, хто готові до філософії «в принципі», екзистенційно не готові до чернецтва взагалі, а до чернецтва інтелектуального не готові зокрема й насамперед. Тому на практиці «філософи» часто дискредитують філософію тим, що редукують безмежний всесвіт *артикуляційного потенціалу філософії* до збоченого, самозакханого перетавлення слів.

І так само не варто дивуватися, що, попри наявність тисяч випускників філософських факультетів і сотень номінантів кандидатського й докторського рівня підготовки, прізвища тих, хто справді на щось

здатний у філософії, усім добре відомі, а вузькість цього кола вражає навіть тих, хто, здавалося б, зроду-віку неспроможний на будь-які враження.

Одним із таких імен є Віктор Андрущенко – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України. Його чергова книга «Просвітницька одісея розуму» виразно підтверджує вже давно усталене реноме глибокого мислителя, чуйного й водночас принципового педагога, а також Людини, чий вроджений і набутий розум ніколи не залишав його безстороннім до будь-якого проблемного виклику – у діапазоні від розуміння й підтримки окремого студента та до небезпек, що чатують на Україну.

Віктор Андрущенко зазначає, що «хитрість розуму» все ще залишається таїнством, до розгадки якого людство не наблизилось, мабуть, і на чверть (с. 10). А втім, він слушно пропонує приділяти увагу не стільки розчаклуванню хитрощів розуму, скільки вдосконаленню цього життєдіяльницького інструменту, виявленню й мінімізації його недоліків (адже, як відомо, навіть на сонці є плями). У цьому сенсі не підлягає спростуванню теза автора щодо того, що «недбалість у розумі, «зарозумілість», його розбалансованість з працею, його розлад, а тим паче – падіння, втягувало суспільство в такі катаклізми, які ме-

жували з можливим розпадом людства як цивілізації» (с. 18).

Зарозумілість як збочення розуму (точніше, як його інструментальна деформація носіями розуму) прирікає людину й людство на ті згубні помилки, за які доводиться сплачувати вельми високу ціну. Так, загострюється потреба предметної відповіді на актуальне запитання: як, у який спосіб, завдяки чому уникнути небезпечної зарозумілості?

Будучи переконливим послідовником сократівського й стоїчного напрямів античної філософії, Віктор Андрущенко пропонує засвоїти та втілювати на практиці фундаментальну істину: розум без мудрості ризикує виродитися в отруту, перетворитися на шлях у нікуди чи навіть ще гірше – на спокусливу мандрівку в самісіньку прірву. *Формальна наявність розуму* за відсутності *змістовної мудрості* спроможна дискредитувати навіть святі ідеали й найбільш благородні цільові орієнтири, перетворивши суспільство як органічну єдність особистостей на механічну сукупність істот, якими в довільний спосіб маніпулює купка можновладців і прошарок бюрократів, формалістів та різнопрофільних фари塞їв, що виконують функцію обслуговуючого персоналу із запопадливістю, котра вочевидь варта кращого застосування.

Віктор Андрущенко – один із небагатьох на вітчизняному науково-освітньому небосхилі, хто може без докорів сумління впевнено повторити за Тарасом Шевченком: «Ми не лукавили з тобою, ми просто йшли – у нас нема зерна неправди за собою». Таке життєве кредо є невід’ємним складником мудрості в розумінні Віктора Андрущенка. Чому? Та хоча б тому, що воно має не *рутинне*, не *повсякденне*, не *кон’юнктурне*, а *трансчасове* значення; бо воно, висловлюючись терміном Фрідріха Гьольдерліна, «*відлунює у вічності*».

З різних причин не кожен спроможний бути на рівні вимог такого відлучання, адже йдеться про ту готовність розізнати себе на хрестах сумління, яка має бути не *вірогіднісною*, не «*в принципі*», а *повсякчасною*. Проблема полягає в тому, що

така спроможність чи неспроможність не апріорна, а апостеріорна – тобто доки ти не спробував, доти не матимеш відповіді. Тому спробувати варто кожному: по-перше, матимеш відповідь на дражливе запитання; по-друге, цінуватимеш тих, хто, на відміну від тебе, спромігся на життя, яке відлунює у вічності.

Віктор Андрущенко вочевидь має рацію: функцію основного експериментального майданчика й поля битви мудрості виконують наші життя – з усією їх неоднозначністю, суперечливістю й амбівалентністю. Мудрість невіддільна від достеменного розуміння деяких прописних істин, а саме: навіть попри те, що життя завжди залишається лабіринтом незавершених справ, так само завжди треба стежити за тим, щоб келих життя був наповнений по вінця, а замість того, щоб боятися смерті, варто непокоїтися щодо недостатньої повноти життя.

Це перекидає місток аналогій і екстраполяцій до наступного щабля прописних істин: не витрачай дорогоцінного ресурсу свого життя на те, що риторично Стародавнього Риму позначали терміном *vanitas* – тобто *суетність і марнославство*. Не пливи за течією і не пливи проти течії, а пливи завжди лише туди, куди тобі треба. А щоб знати, куди справді тобі треба, шукай те, що французькою має назву *raison d'être* – себто *покликання*. І якщо ти знайшов покликання, то поклади на вітгар досягнення цієї мети всього себе без залишку, працею наполегливо, творчо, натхненно, титанічно – аж до самозречення, до мазохізму.

Віктору Андрущенко добре відомо, що тягар мудрості життя доповнюється латентним трагізмом: як іронічно зауважив Піфагор, життя схоже на театральну залу – у тому розумінні, що в ньому на найкращих місцях часто опиняються аж ніяк не найкращі глядачі. Зрештою, чому б не підняти аргументаційні ставки ще вище: люди з добрим серцем завжди програють, бо вони постійно дають більше, ніж отримують. І хоча шлях праведника справді тернистий, Париж вартий меси.

Як жартував у подібних випадках Сократ, не журися щодо того, що шлюб ви-

явився невдалим, – зате тобі вдалося реалізувати потенціал філософа. **Оскільки ніхто з нас не безгрішний, то катарсис нікому не завадить, а вся інтрига полягає лише в спроможності до спокути й до непохитності на цьому шляху.** Продовжити життя із чистого аркуша вельми проблематично, однак завжди можна змінити почерк, каліграфічну виразність.

Мудрість життя є неодмінною передумовою і водночас закономірним наслідком особистісного зростання. А особистість визначається вибором, але *не просто вибором, не важливим і навіть не екзистенційним вибором, а вибором за відчайдушних обставин.* Тому досвід – це не те, що відбувається з людиною, а те, як людина реагує на те, що з нею відбувається. Ідеться про особистісний прометеїзм – ще одну Голгофу розуму й мудрості Віктора Андрущенка, яку він не лише пропагує своїми книгами, а й культивує впродовж усього невтомного життя.

Віктор Андрущенко послідовно й неухильно **впроваджує рефлексійну, доброзичливу й водночас критичну налаштованість щодо життєвих реалій.** Він примудряється поєднувати цю світоглядну чесноту з готовністю надати життю і всім його складникам кредит поблажливості, який зберігає за всіма й кожним право на другу спробу. Чому Віктор Петрович вдається послуг до такого світоглядно-педагогічного методу? Можливо, тому, що достеменно розуміє, ким є людина й людство: йому вдалося збагнути в повному обсязі значення істини, яку філософія романтичного консерватизму позначає терміном «недосконала істота на етапі транзиту» – тобто індивід, який здійснює драматичний перехід від *очевидної недосконалості до особистісної повноцінності.*

Він завжди навіював своїм учням і послідовникам основоположне кредо філософії стоїцизму: **бути тим, ким ти повинен бути.** Фактично йдеться про фундаментальний екзистенційний вибір: або піднятися вище самого себе, або опуститися нижче своєї людяності. Попри спокусливу привабливість вибір на користь першої альтернативи – це непростий тягар, бо він

може викликати заздрість і протидію тих, хто або неспроможний досягти цього рівня, або кому бракує відваги гідно пройти цей тернистий шлях. І, на жаль, життя влаштоване так, що тим, кому бракує відваги для самоздійснення, здебільшого вистачає ницості для отруювання життя тим, хто на місію самоздійснення спромігся.

Книга «Просвітницька одісея розуму» написана у форматі дружніх порад Сократа. Такий спосіб викладення думок є надзвичайно виграшним, бо, з одного боку, він засвідчує категоричну відмову від усе ще поширеної практики репресивної педагогіки з її сумнівними канонами й абсурдними табу, а з іншого – перетворює читача на рівноправного співрозмовника, який послідовно «приміряє на себе» ієрархію смислів і значень автора.

Віктор Андрущенко вкотре не розминувся з істиною: «Освіта формує особистість, яка володіє такими властивостями, як «розум» і «праця». Вона (разом з культурою, наукою та соціальною практикою) є материнським ложем означених якостей, які спільно з іншими людськими чеснотами забезпечують освоєння світу, його неухильний розвиток сходами прогресу» (с. 489).

Здавалося б, таке зауваження не містить чогось екстраординарного, однак цінність цієї авторської констатації набуває виразного значення в контексті особистісного рівня Віктора Петровича: будучи безперечно талановитою людиною, він давно міг би спочивати на лаврах цього Богом даного багажу, але його працелюбність, організованість і дисциплінованість спонукають його щодня приносити на вівтар інтелекту, розуму й мудрості чергову жертву – кілька сторінок тексту, написаного не стільки *чорнилами*, скільки *потом і кров'ю.*

З автором не посперечаєшся: «Нинішня українська освіта загалом виконала свою історичну місію – підготувала когорту розумних, патріотично налаштованих громадян» (с. 2). І не в останню чергу це трапилося завдяки книгам Віктора Андрущенка, які завжди підводили до висновку, що розум, підкріплений мудрістю, – це вміння не

лише *слухати*, а й *чути*, не тільки *дивитися*, а й *бачити*. Це достеменно розуміння того, що глибока й виразна Думка не потребує підкріплення у вигляді евфемізмів, політкоректності тощо уже хоча б тому, що такі засоби девальвують і загалом зводять нанівець переваги глибини й виразності.

Доброчливість не повинна ставати на заваді принциповості, тому автор «Просвітницької одиссеї розуму» дає недвозначно зрозуміти: кожна проблема насправді має прізвище, ім'я та по-батькові, а кожен виклик сьогодення потребує не тиражування політкоректних абстракцій, а цілком конкретних й аргументаційно забезпечених пропозицій, валідних рівню загроз і небезпек. Тому не варто дивуватися такому вердикту: «Брак розуму підштовхує людину до прірви. Як у суспільному, так і в індивідуальному (особистісному) вимірах. Ще більш цинічно й злочинно цей процес інспірує й посилює концепт, за яким влада тієї чи іншої країни, порушуючи всі відомі та визнані закони людського співжиття, під виглядом «розуму», підсовує людям хибні наративи, спрямовані на реалізацію індивідуально- чи колективно-власницьких інтересів» (с. 119).

На жаль, доводиться констатувати, що навіть по третині століття набуття державної незалежності Україна продовжує перебувати на переломі чи пак – у точці бифуркації, яка віддзеркалює драматичну невизначеність за багатьма екзистенційними, сенсожиттєвими й функціональними позиціями, починаючи з незакритого гештальту з катарсисом і закінчуючи тим інтелектуальним форматом політико-управлінської вертикалі, який визначає спроможність чи неспроможність збудувати життєздатну й конкурентоспроможну країну.

Упродовж усієї історії педагогічної думки триває риторичне протистояння

двох метафоричних парадигм: перша позиціонує учня з емкістю, яка потребує заповнення знаннями; натомість друга ототожнює споживача освітніх послуг зі свічкою, яку наставнику потрібно запалити прометеїстським вогнем прагнення знань. Оскільки парадигми концептуально антагоністичні, то розраховувати на їхній симбіоз не варто. Утім, на прикладі «Просвітницької одиссеї розуму» і всього свого життя Віктор Андрущенко довів можливість поєднати те, що здавалося не поєднуваним – емкості, заповненої знаннями, і свічки, яка палає вогнем чеснот і звершень. Завдяки персоні Віктора Петровича Андрущенка вогонь віри в Україну і її майбутнє продовжує жевріти попри будь-які негаразди.

За це автору «Просвітницької одиссеї розуму» низький уклін, честь і хвала, а ще – побажання плідних років життя, яке вже давно належить не лише йому самому, а й сотням його учнів і послідовників, слугуючи всім і кожному надійним і вивіреним дороговказом у напрямі такого буття, за яке ніколи не буде соромно. За мірками нашого непевного сьогодення це феєрична перевага.

5 березня 1948 року Андре Мальро виголосив «Звернення до інтелігентів», у якому сутність драми Європи пов'язав зі «смертю людини», ототожнивши цей феномен із «занепадом ентузіастичної вітальності» та «екзистенційною апатією». Утім, Андре Мальро дещо погарячкував, бо доки титани людяності й інтелекту на кшталт Віктора Андрущенка підставлятимуть людству дружнє плече у формі чергової мудрої книги, то джерело натхнення як фактор поступального розвитку не пересохне. А мати можливість припасти до такого чистого джерела мудрості – величезний привілей.

УДК 17.03:378.091.3

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).16](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).16)

Ган ЧЖАО

аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-7237-3009>

МОВНА ОСВІТА ПОСТМОДЕРНУ ЯК АКсіОЛОГіЧНИЙ ПРОСТіР МіЖКУЛЬТУРНОГО ДіАЛОГУ В ЄВРОПі

У статті здійснено філософсько-освітнє осмислення мовної освіти як аксіологічно-простору, в якому вибудовується постмодерний міжкультурний діалог та формується «вторинна» мовна особистість, здатна до відповідальної взаємодії у глобалізованому полілінгвальному середовищі. Мета роботи полягає у комплексному обґрунтуванні етичних і ціннісних засад навчання іноземних мов крізь призму постмодерної філософії, що розглядає мову не лише як інструмент комунікації, а й як дискурсивну практику виробництва владних відносин і самоконструювання суб'єкта. Методологічну базу становлять герменевтико-феноменологічний аналіз освітніх документів Ради Європи, аксіологічний підхід до виокремлення термінальних та інструментальних цінностей, порівняльне зіставлення національних і європейських стратегій багатомовності. Результати дослідження доводять, що успішний міжкультурний діалог можливий лише за умови об'єктивної інтерпретації педагогом культурних доробків, життєвих парадигм і ціннісних систем різних спільнот, що потребує розвитку у студентів рецептивності, автономності й інноваційності як ключових атрибутів «вторинної» ідентичності. З'ясовано, що мовна освіта, інтегрована у цілі Ради Європи з утвердження демократичної громадянськості та толерантності, виконує подвійну функцію: забезпечує опанування лінгвістичних кодів і водночас формує етико-ціннісну свідомість, здатну до критичної рефлексії та креативного переозначення культурних матриць. Показано, що концепт багатомовності, закріплений у «Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання», слугує рамкою для переосмислення змісту мовних програм, які мають інтегрувати культурологічний, громадянський і аксіологічний компоненти.

Ключові слова: мовна освіта, постмодерн, аксіологія, міжкультурний діалог, вторинна мовна особистість, багатомовність, Рада Європи.

Gan CHZAO

LANGUAGE EDUCATION IN POSTMODERNITY AS AN AXIOLOGICAL SPACE OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN EUROPE

The article provides a philosophical and educational understanding of language education as an axiological space in which postmodern intercultural dialogue is built and a “secondary” linguistic personality is formed, capable of responsible interaction in a globalized multilingual environment. The purpose of the work is to comprehensively substantiate the ethical and value principles of foreign language teaching through the prism of postmodern philosophy, which

considers language not only as a tool of communication, but also as a discursive practice of producing power relations and self-construction of the subject. The methodological basis is the hermeneutic-phenomenological analysis of the educational documents of the Council of Europe, the axiological approach to the separation of terminal and instrumental values, and a comparative comparison of national and European strategies of multilingualism. The results of the study prove that successful intercultural dialogue is possible only if the teacher objectively interprets the cultural achievements, life paradigms and value systems of different communities, which requires the development of receptivity, autonomy and innovation in students as key attributes of the “secondary” identity. It was found that language education, integrated into the goals of the Council of Europe to establish democratic citizenship and tolerance, performs a dual function: it ensures the mastery of linguistic codes and at the same time forms an ethical and value consciousness capable of critical reflection and creative redefinition of cultural matrices. It is shown that the concept of multilingualism, enshrined in the “Communiqué on Multilingualism: an Advantage for Europe and a Shared Commitment”, serves as a framework for rethinking the content of language programs, which should integrate cultural, civic and axiological components.

Key words: language education, postmodern, axiology, intercultural dialogue, secondary linguistic identity, multilingualism, Council of Europe.

Вступ. У сучасному філософському дискурсі освіти мова дедалі більш усвідомлюється як первинний онтологічний простір становлення особистості, де вербалізовані смислові конструкти не просто фіксують реальність, а проєктивно задають горизонти її сприйняття, інтерпретації та трансформації; саме тут, у складній мережі символічних зворотів, зароджується людський суб'єкт як архітектор духовних цінностей, здатний переозначувати культурні матриці й продукувати нові аксіологічні виміри спільного буття. Мовні практики водночас виконують амбівалентну функцію: вони забезпечують комунікативну взаємодію та, відповідно до логіки Мішеля Фуко, формують діалектику знання і влади, у рамках якої індивід, інтегруючись у дискурсивні формації, відтворює, переосмислює й перетворює соціокультурні контексти та нормативність, входячи у поле можливостей, де іманентно закладено потенціал свободотворення й самовершення [15].

У посткласичній парадигмі виховання це означає, що освітній простір має бути осмислений як динамічна текстуально-дискурсивна подія, у якій мова слугує не лише засобом передачі знань, а й інструментом формування етико-ціннісної свідомості, здатної до критичної рефлексії та відповідальної інтерпретації культурних кодів. Такий підхід трансформує традиційне уявлення про викладача як про однобіч-

ного транслятора інформації та окреслює його роль як фасилітатора поліфонічного діалогу, що розкриває перед здобувачами освіти широку панораму гетерогенних досвідів, аксіологічних систем і символічних ієрархій, навчаючи їх читати світ крізь багатшаровість культурних смислів. Поступове занурення здобувача освіти в мовно-політичний вимір дискурсу дозволяє йому усвідомити себе не тільки об'єктом, а й суб'єктом творення знання, відповідальним за самостійне конструювання смислів та етичних орієнтирів у глобальному мережевому суспільстві.

Метою статті є комплексне обґрунтування аксіологічних та етичних засад постмодерної мовної освіти як ключового чинника формування вторинної мовної особистості, здатної до відповідального міжкультурного діалогу в європейському освітньому просторі.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що синтезує положення філософії освіти, культурної антропології, соціолінгвістики та аксіології. Використано герменевтико-феноменологічний метод Е. Гусерля у поєднанні з екзистенційною герменевтикою П. Рікера для глибинного тлумачення текстів міжнародних освітніх документів Ради Європи й ЮНЕСКО. Порівняльно-аналітична процедура дозволила співставити національні й європей-

ські стратегії багатомовності, виявити їхні структурні конвергенції та розбіжності у контексті ціннісних орієнтирів. Аксиологічний метод забезпечив виокремлення термінальних та інструментальних цінностей мовної освіти, що формують моральні підвалини міжкультурної комунікації. Для дослідження динаміки становлення вторинної мовної особистості застосовано моделювання з опертям на когнітивно-дискурсивну теорію зв'язку мови й ідентичності. Контент-аналіз нормативно-правових актів та освітніх програм держав-членів ЄС уможливив кількісну верифікацію домінантних концептів, пов'язаних із толерантністю, солідарністю та мобільністю.

Виклад основного матеріалу. Проблематика визначення ключових складників аксіологічної платформи мовної освіти сучасного педагога постає, з огляду на стратегічну вагомість освіти як детермінанти людського поступу, незмінно актуальною, адже саме через призму ціннісних орієнтацій транслюється не лише обсяг знань, а й конститується духовна матриця майбутнього фахівця. Тому необхідність окреслення засадничих цінностей, на які спирається мовна підготовка, обумовлює звернення до філософії освіти як до інтегративного дискурсу, що поєднає антропологічну, культурологічну та соціально-філософську оптику й водночас акцентує гуманістичний імператив виховання особистості, здатної мислити відповідально, діяти інноваційно й утверджувати діалог культур у глобалізованому світі. У цьому контексті категорія «цінність» розгортається як складна багатовимірна конструкція, що одночасно фіксує онтологічний статус явищ реальності, їхню значущість для індивіда й колективу та параметри соціальної легітимації, а тому заслуговує на поглиблений аналіз кризь ретроспективу історико-філософських підходів, де, починаючи з кантівського розуміння цінностей як регулятивів морального вибору, простежується еволюція поглядів від неокантіанського обґрунтування їхньої трансцендентної «над-суб'єктної» природи до веберівського трактування як усвідомлених інтересів, що модифіку-

ються під тиском конкретної епохальної кон'юнктури [8, с. 22].

Виходячи з аксіологічної парадигми педагогіки життєтворчості, ми спостерігаємо, що будь-яка система цінностей функціонує у режимі динамічної єдності так званих термінальних, або цілеспрямувальних, цінностей і інструментальних, або процедурних, цінностей-засобів; при цьому термінальні конституують архітектоніку сенсів людського буття, задаючи вектори смислотворення (життя, здоров'я, гідність, щастя), тоді як інструментальні забезпечують механізми їхньої реалізації. Освіта, розглянута кризь призму філософії освіти, посідає тут особливе положення, адже, будучи одночасно й універсальною ціллю, і фундаментальним засобом розвитку соціуму, вона демонструє унікальну здатність акумулювати й транслювати культурно-історичний досвід, формуючи інтелектуальне підґрунтя гуманістичного поступу. Саме тому мовна освіта, що є серцевиною комунікативної компетентності педагога, набуває статусу стрижневого чинника формування особистісної та професійної ідентичності, забезпечуючи умови для відкритого інтеркультурного діалогу й водночас для збереження національно-культурної самобутності.

Разом з тим, у внутрішній структурі самої освіти диференціюються цінності різного рівня: знання постає як вершина ієрархії цілей, тоді як навчання і виховання слугують інституціалізованими механізмами, покликаними забезпечити досягнення означеної мети; при цьому, як слушно зауважує Н. Бойченко, сучасна людина спрямовує зусилля на здобуття освіти не лише задля самореалізації, а й задля отримання суспільного визнання, що відкриває доступ до матеріальних й духовних благ, утверджує соціальний статус і створює підвалини для реалізації особистісних проєктів, водночас актуалізуючи взаємодію освітньої системи з економічними, політичними, правовими, релігійними та естетичними підсистемами суспільства, які, хоча й належать до інших сфер, однак суттєво мотивують індивіда до інтенсивного освітнього поступу [2, с. 176–177].

Аспект етики й виховання в освітній системі, а особливо в мовній її підсистемі, постає одним із тих концептальних вимірів, де освіта розкривається як сукупність ідеалів, що віддзеркалюють індивідуальні стремління та інтереси людської особистості, але тільки остільки, оскільки вони перебувають у гармонійній кореляції із колективними ціннісними настановами суспільства, отже, освітні смисли кристалізуються в полі універсальних та культурно-історичних, національних і ментальних уявлень певного народу щодо виховних ідеалів, котрі, переростаючи суто індивідуальну рамку, переносять акцент на цивілізаційну місію людини як суб'єкта історії та культури [11, с. 10].

Міжкультурна ситуація доби глобалізації загострює потребу в опануванні знань, умінь і навичок, релевантних не лише локальним, а й загальноєвропейським і планетарним контекстам, що, у свою чергу, вимагає усвідомлення ваги як власної, так і чужої культур, здійснюване через розгортання ціннісних орієнтацій та привласнення духовних скарбів різних народів, а відтак об'єктивізує завдання мовної освіти як привілейованого каналу входження у діалог культур, заснований на взаємоповазі й толерантності [9, с. 11].

Саме тому сучасний етап розвитку мовної освіти потребує максимальної об'єктивності в інтерпретації світоглядних набутків, способу життя й характеру багатонаціональних спільнот крізь призму мови, яка перетворюється на основну умову реалізації етичного виміру підготовки здобувачів освіти, сприяє конституюванню їхньої особистісної свідомості, здатності до соціальної мобільності та конструктивної участі у вирішенні глобальних та локальних проблем, і тим самим утворює мовну освіту як ключовий інструмент життєдіяльності людини в полікультурному, мультилінгвальному світі [6].

Запорукою належної реалізації означеної умови виступає насамперед усвідомлення молоддю пріоритетності вивчення іноземних мов, що передбачає занурення в основні тенденції розвитку мовної освіти

на рівні міжнародного співтовариства, а також ґрунтовне опрацювання документів, які кодифікують етичні й аксіологічні орієнтири міжкультурної комунікації, – маємо на увазі, зокрема, Рекомендацію ЮНЕСКО «Про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва й миру та виховання в душі поваги прав людини й основних свобод» (1974 р.), Європейську хартію регіональних мов і національних меншин (1992 р.), Декларацію принципів толерантності (1995 р.), Декларацію про культуру миру (1998 р.), Загальну декларацію ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2002 р.), Бухарестську декларацію етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2005 р.) та «Білу книгу» з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівній гідності» (2008 р.), які окреслюють нормативні координати для викладача іноземної мови, що прагне інтегративно поєднати гуманістичні, культурологічні й етичні засади професійної діяльності [10, с. 12–15].

Неупередженість викладача, що інтерпретує здобутки, спосіб життя та духовні орієнтири різних міжнародних спільнот, органічно ув'язується з його здатністю формулювати стратегічні вектори поступу європейської мовної освіти в добу радикальної соціокультурної динаміки; адже саме на межі ХХ–ХХІ ст. Рада Європи, усвідомлюючи імператив демократизації та толерантності, ініціювала низку потужних освітніх проєктів, покликаних виробити спільні стандарти, де мовна підготовка розглядається як ключовий ресурс формування громадянськості, відкритої до полікультурного діалогу: проєкт «Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості» (1997 р.) інтерпретував демократію крізь призму прав усіх – не лише «титольної» більшості, а й національних, етнічних, мовних і релігійних меншин; ініціатива «Мови, багатоманітність, громадянськість» акцентувала взаємопроникнення культур у школі та університеті; проєкт міжкультурної освіти поширив принцип діалогу культур на всі щаблі ос-

вітньої вертикалі, утверджуючи пошану до розмаїття як ґрунт для спільного європейського буття [14, с. 39].

У продовження цієї лінії в 2008 р. з'явилося «Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання», підготоване під егідою Комісара Єврокомісії Л. Орбана, де мовна політика постає наскрізною категорією, що структурує всі інші напрями європейської публічної політики; документ окреслив кроки, здатні перетворити мовне розмаїття на передумову солідарності й процвітання, наголосивши, по-перше, на необхідності поглибленого усвідомлення вартості й потенціалу багатомовності як засобу подолання бар'єрів у міжкультурному діалозі та, по-друге, на забезпеченні кожному громадянину реальної можливості опанувати щонайменше дві мови понад рідну; відтак державам-членам рекомендовано розширити мовний спектр формальної й неформальної освіти, оцінювати та розвивати компетенції, здобути поза її межами, що уможлиблює нову парадигму соціальної мобільності [1, с. 15].

У цьому ж руслі поняття мовної ідентичності набуває статусу аксіологічної домінанти: воно відбиває колективне усвідомлення спільного історико-культурного коріння та перспектив створення єдиного освітнього простору, де гармонізовано поєднано національну самобутність і універсальні гуманістичні цінності; тому вдосконалення мовної ідентичності у процесі вивчення іноземних мов передбачає нейтральність учителя щодо культурних стереотипів, адже сам термін позначає інтеграцію здатностей особи продукувати й аналізувати тексти високої структурної складності, відтворюючи реальність глибоко й адекватно, що, як слушно підкреслює В. Махінов, є головним маркером «Європи Освіти» – простору уніфікованих, але різноманітних за культурним змістом освітніх структур [10, с. 12–15].

Водночас формування «вторинної мовної особистості» ґрунтується на пріоритеті ціннісних конструктів народу, мову якого опановують здобувачі освіти: ідеться не лише про засвоєння вербально-семантично-

го коду, а й про творення альтернативної картини світу, властивої іншому лінгвосоціуму, що перетворює носія цієї нової ідентичності на активного учасника міжкультурної взаємодії, здатного долати культурні бар'єри, культивувати повагу й толерантність і забезпечувати адекватність комунікації на глобальному рівні [7; 4]. Таким чином, мовна освіта, зорієнтована на розвиток вторинної мовної ідентичності, має не лише технічний, а передусім етичний і аксіологічний вимір, адже саме через мовні інструменти вибудовується простір порозуміння, де об'єктивність викладача стає гарантією інтеграції різноманітних культурних досвідів у єдиній гуманістичній парадигмі європейського освітнього співтовариства.

У постмодерністському дискурсі філософії освіти проблема міжкультурного діалогу постає не як зовнішня комунікативна техніка, а як принципова екзистенційна умова співбуття, що перетворює процес мовної підготовки на своєрідну лабораторію, де формуються здатності до інтуїтивного проникнення у життєві стратегії «іншого» та культивується апетит до безперервної культурної конверсації; отже, успіх такого діалогу прямо залежить від суворого дотримання викладачем критеріїв об'єктивності у трактуванні культурних доробків, життєвих парадигм та соціальних практик глобальних спільнот, адже лише через мову, репрезентовану в освітньому просторі, можлива справді солідарна зустріч смислів, яка, уникаючи колоніалізуючої нормалізації, забезпечує рівноправність голосів і полісемію досвідів.

У цьому контексті діалогічна взаємодія здобувача освіти з представниками далеких соціокультурних конгломератів вимагає від індивіда цілісного комплексу атрибутів – рецептивності, що увиразнює здатність відкрито приймати іншу системну логіку цінностей без редукції до власного культурного коду; автономності, яка гарантує саморефлексивну свободу від нормативних стереотипів, дарує можливість «дистанційного» погляду на власну традицію; та інноваційності, покликаної трансформувати зустріч культур у креа-

тивний ресурс особистісного й суспільного розвитку, – саме тому сучасна іноземномовна освіта, виходячи за межі функціональної асиміляції лексико-граматичних структур, орієнтується на інтеграцію здобувачів у глобальний процес міжкультурного обміну, стимулюючи маніфестацію інтелектуальної, лінгвістичної й креативної вітальності, без яких немислимими є мобільність та відповідальна участь у складних мережах світової взаємозалежності.

Етнолінгвокультурна ідентичність країни, мову якої опановує здобувач освіти, відтак постає не як нейтральне тло, а як потужний евристичний ресурс, що дозволяє, з одного боку, здійснити самореалізацію особистості у просторі цивілізаційних дисонансів, а з іншого – ініціювати креативну еволюцію сучасної людини, котра, стаючи архітектором культурних перетворень, творить нові конфігурації універсальних та національно-специфічних цінностей і тим самим реалізує аксіологічний потенціал постмодерної педагогіки, яка віддає перевагу поліфонічності смислів над жорсткою ієрархією ідеологічних догм [12, с. 135–136].

Практичний вимір такої стратегії передусім апелює до професійної та особистісної зрілості викладача іноземної мови, що має бути чутливим до феноменів альтернативних культур, готовим реєструвати й акцентувати культурні дивергенції на рівні цінностей, поведінкових моделей і комунікативних патернів, вибудовуючи рівне партнерство з іншими етносами без прагнення уніфікувати «чужий» досвід під тиском власних нормативів; сутність кроскультурного навчання полягає у поступовому формуванні «освіженого» культурного усвідомлення, яке забезпечує здатність у контакті з інакшістю пізнавати альтернативні життєві парадигми, ревізувати особисті світоглядні установки, долати стереотипи й водночас інкорпорувати ціннісні норми іншої культури у власну систему самоконцепцій, що, в остаточному підсумку, інтенсифікує розвиток вторинної мовної особистості, здатної до повноцінної участі

в полікультурному полілюзійному діалозі.

Висновки. Варто наголосити, що мовна освіта в постмодерному суспільстві виконує подвійну місію: з одного боку, вона репрезентує інструмент опанування комунікативних технологій, необхідних для ефективної взаємодії у глобалізованому світі, а з іншого – виступає ключовим чинником формування ціннісно орієнтованої особистості, здатної до відповідального культурного діалогу. Успішність цього діалогу прямо корелює з рівнем об'єктивності, яку демонструє педагог під час інтерпретації культурних доробків різних народів, адже саме він задає тон дискусії та формує ідентифікаційні моделі учнів. Мовна освіта, розглянута крізь призму філософії освіти, стає простором, де здійснюється перехід від дихотомічних схем «своє – чуже» до поліфонічної моделі взаємного збагачення культур. Вона інтегрує здобувачів освіти в у мережу міжкультурних відносин, руйнуючи бар'єри етноцентризму й спрямовуючи їхній світогляд за межі локальних парадигм. У цьому процесі мова постає не лише як засіб передачі змістів, а й як носій символічних структур, що фіксують історичну пам'ять та ціннісні координати спільноти. Отже, формування мовної компетентності неможливе без паралельного формування етичної чутливості до різноманіття, що гарантує збереження унікальності кожної культури. Саме тому мовна освіта набуває статусу одного з провідних інструментів сталого розвитку, адже через неї забезпечується не лише економічна, а й гуманітарна безпека людства. Відтак концепт міжкультурного діалогу, утверджений у сучасних освітніх документах Ради Європи, набуває практичного наповнення, коли педагог перетворює аудиторію на територію постійної культурної взаємодії.

Другий важливий висновок полягає у визнанні професійної та особистісної зрілості викладача іноземної мови головною запорукою якісного освітнього процесу, зорієнтованого на постмодерну багатоголосість. Учитель, чутливий до альтернативних культур, має демонструвати рецептивність до нових ціннісних

кодів, автономність у подоланні стереотипів і водночас інноваційність у створенні педагогічних практик, що стимулюють креативне мислення. Його завданням є не реорганізація «чужого» досліду за власними стандартами, а створення умов, у яких здобувач освіти самостійно відкривають різновимірність культурних світів. Такий педагог відмовляється від позиції носія єдино правильної істини й стає фасилітатором діалогу, у якому кожен голос є рівноправним. Він не лише навчає мови як системи кодів, а й моделює ситуації, де культурні різниці стають ресурсом смис-

лотворення. У результаті здобувач освіти поступово формують здатність до інтуїтивного осягнення життєвих стратегій носіїв інших традицій, що є критично важливим у контексті зростаючої міжкультурної напруги. Тому професійна підготовка майбутніх учителів має включати серйозний аксіологічний блок, спрямований на розвиток емпатії, культурної саморефлексії та здатності вести полілог, не редукуючи багатоманітність до одномірних схем. Саме так забезпечується стійкість освітнього процесу щодо викликів, зумовлених глобалізаційними трансформаціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі (2012). Київ : Ленвіт. 168 с.
2. **Бойченко, Н. М.** (2016). Аксіологічні та когнітивні виміри вищої освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 47(1), 175–188.
3. **Галицька, М. М.** (2004). Реалізація загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у процесі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах сфери туризму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 19, 80–82.
4. **Гамарник, А., Яцура, М., & Рачій, Б.** (2022). Конспект – важливий інструмент підвищення якості освіти. *Освітні обрії*, 2 (55), 23–28.
5. **Дем'яненко, О.** (2010). Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: філологічні науки*, 89 (2), 203–206.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Іноземні мови. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/inoz-movi.pdf>.
7. **Загороднова, В. Ф.** (2014). Навчання і виховання національно свідомої мовної особистості з аксіологічних позицій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, 1, 133–139.
8. **Каріков, С. А.** (2011). Філософія. Розділи: Філософська антропологія, соціальна філософія, філософія культури і навчальний посібник. Харків: НУЦЗУ. 128 с.
9. **Ланських, О. Б.** (2016). Філософські засади державної мовної політики в українській освіті: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 – філософія освіти; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ. 20 с.
10. **Махінов, В. М.** (2012). Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ. 40 с.
11. **Пономарьов, О. С.** (2010). Аксіологія освіти і формування національної еліти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. Харків : НТУ «ХПІ». Вип. 25. С. 8–15.
12. **Савченко, О. О.** (2016). Соціально-педагогічний вимір мовної освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія*, 4 (31), 132–138.

13. Савченко, О. Я. (2012). Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. URL: <http://www.marschool40.net/savchenko-oya.html>

14. Цербакова, Ю. Е. (2013). Цінності об'єднаної Європи. Монографія. К. : Академія, 208 с.

15. Foucault, M. (2019). Power: the essential works of Michel Foucault 1954–1984. Penguin UK, 2019.

REFERENCES

1. Bahatomovna Yevropa: tendentsii u politytsi i praktytsi multylinhvizmu v Yevropi [Multilingual Europe: Trends in the Policy and Practice of Multilingualism in Europe]. (2012). Kyiv: Lenvit. 168 p. [in Ukrainian].

2. Boichenko, N. M. (2016). Aksiolohichni ta kohnityvni vymiry vyshchoi osvity [Axiological and Cognitive Dimensions of Higher Education]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Filosofiia*, 47(1), 175–188 [in Ukrainian].

3. Halytska, M. M. (2004). Realizatsiia zahalnoievropeiskykh rekomendatsii z movnoi osvity u protsesi navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh sfery turyzmu [Implementation of the Common European Framework of Reference for Languages in Foreign-Language Teaching at Higher Educational Institutions in the Tourism Sector]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (19), 80–82 [in Ukrainian].

4. Gamarnyk, A., Yatsura, M., & Rachii, B. (2022). Konspekt – vazhlyvyi instrument pidvyshchennia yakosti osvity [Lesson notes as an important tool for improving the quality of education]. *Osvitni obrii*, 2(55), 23–28 [in Ukrainian].

5. Demianenko, O. (2010). Formuvannia kroskulturnoi kompetentsii v protsesi pidgotovky maibutnoho vykladacha inozemnoi movy [Formation of Cross-Cultural Competence in the Training of Future Foreign-Language Teachers]. *Naukovizapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Filolohichni nauky*, 89(2), 203–206 [in Ukrainian].

6. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity. Inozemni movy [State Standard of Primary General Education. Foreign Languages]. (n.d.). Retrieved from <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/inoz-movi.pdf> [in Ukrainian].

7. Zahorodnova, V. F. (2014). Navchannia i vykhovannia natsionalno svidomoi movnoi osobystosti z aksiolohichnykh pozytsii [Teaching and Educating a Nationally Conscious Linguistic Personality from Axiological Perspectives]. *Naukovi zapysky Berdians'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, (1), 133–139 [in Ukrainian].

8. Karikov, S. A. (2011). *Filosofiia. Rozdily: Filosofska antropolohiia, sotsialna filosofiia, filosofiia kultury [Philosophy. Sections: Philosophical Anthropology, Social Philosophy, Philosophy of Culture]*. Kharkiv : NUTSZU. 128 p. [in Ukrainian].

9. Lanskih, O. B. (2016). Filosofs'ki zasady derzhavnoi movnoi polityky v ukrainskii osviti [Philosophical Foundations of State Language Policy in Ukrainian Education]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].

10. Makhinov, V. M. (2012). Teoretychni zasady formuvannia movnoi osobystosti v istorii rozvytku yevropeiskoho sotsiokulturnoho osvithnoho prostoru (seredyna XIX – pochatok XX st.) [Theoretical Foundations for Forming Linguistic Personality in the History of the European Socio-Cultural Educational Space (Mid-19th to Early 20th Centuries)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk. 40 p. [in Ukrainian].

11. Ponomariov, O. S. (2010). Aksiolohiia osvity i formuvannia natsionalnoi elity [Axiology of Education and Formation of the National Elite]. In *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity* (Vol. 25, pp. 8–15). Kharkiv : NTU «KhPI». [in Ukrainian].

12. **Savchenko, O. O.** (2016). *Sotsialno-pedahohichniy vymir movnoi osvity* [Socio-Pedagogical Dimension of Language Education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*. Seriya: *Filosofia*, 4(31), 132–138 [in Ukrainian].
13. **Savchenko, O. Ya.** (2013). *Tsinnosti, shcho obiednuut shkilnu i pedahohichnu osvitu* [Values Uniting School and Pedagogical Education]. Retrieved from <http://www.marschool40.net/savchenko-oya.html> [in Ukrainian].
14. **Shcherbakova, Yu. Ye.** (2013). *Tsinnosti obiednanoï Yevropy* [Values of a United Europe]. Monohrafiia. Kyiv: Akademiia. 208 p. [in Ukrainian].
15. **Foucault, M.** (2019). *Power: The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984*. London: Penguin.

CONTENTS

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

Education in the «Dark Times» of the Russian Tsarist and Bolshevik-Putin Empires:
overcoming as a way out of the crisis 5

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Anatolii BALYK

Transformation of education in Ukraine: the role of AI in the digital age..... 12

Oleg KARLOV

Philosophy of history: features of the subject field 19

Oleksandr KOVALENKO, Larysa YEPYK

Features of integrating local history into the tourism education system..... 28

Anna NOVIKOVA

Features of using GIS technologies in the training of tourism industry specialists..... 34

HIGHER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Volodymyr MALCHENKO

On the question of virtual reality:
ontologization in the context of social complexity 40

Tetiana KHRABAN

Overcoming language barriers in communication in the context
of international cooperation 49

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Hanna BOIKO, Liudmyla YURCHUK

Genre and stylistic features of technical texts for the development of professionally
oriented reading competence for prospective engineers 57

Dan ZHANG

Game as a tool for strengthening social and communication skills 67

Olena ZHYHADLO, Kamila SZCZEPANOWSKA

Collaborative online international learning in legal education:
a Polish-Ukrainian case study 74

Liudmyla YURCHUK, Larysa YANENKO

Modern methods of the formation of a foreign language professionally oriented
communicative competence with the prospective engineers 82

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Liudmyla ZELENSKA, Oleksandr OLIINYK, Olena SOLOSHENKO

The substantive content of legal education for future teachers
of history and civic education 89

Oksana KOHUT

Symbolic sphere as an ontological resource of art 100

Volodymyr PETRENKO

The world picture as a product of informational and communicative interaction:
ideas, meaning, meaning..... 107

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

Zoreslav SAMCHUK

Victor Andrushchenko's Golgothas of the Mind.

Book Review «The Enlightenment Odyssey of the Mind» 114

Gan CHZAO

Language Education in Postmodernity as an Axiological Space

of Intercultural Dialogue in Europe 118

YOUNG SCIENTIST SECTION

Gan CHZAO

Language Education in Postmodernity as an Axiological Space

of Intercultural Dialogue in Europe 118

Contents 127

For authors 129

ДО УВАГИ АВТОРІВ

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ЗВО, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті.

Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows електронною поштою. Електронна адреса редакції: vou@udu.kyiv.ua

Поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє – 2 см, нижнє – 2 см. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзац – 1,25 см. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури) рекомендований у межах 11–20 сторінок А4 включно з таблицями, графіками і малюнками. Рисунки (діаграми, фото) і таблиці повинні мати нумерацію, назву та розміщуватися після першого посилання на них у тексті (наприклад, рис. 1) або (табл. 1). Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті. Стаття публікується із фотокарткою автора, яку необхідно надіслати в електронному вигляді (.jpg). Роздільна здатність – 300 точок на дюйм.

Структурні елементи статті:

1) УДК;

2) прізвище та ім'я автора;

3) науковий ступінь та звання, посада, місце роботи, orcid;

Якщо авторів декілька, відомості про кожного з них друкуються з нового рядка.

4) назва статті;

5) ключові слова та стисла анотація (900–1000 знаків) українською мовою (навіть якщо стаття англійською мовою);

6) основний текст статті;

7) література;

Джерела за алфавітом у такому порядку: спочатку джерела українською, потім зарубіжні джерела. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела. Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Внутрішньо-текстові посилання на список літератури позначаються цифрою в квадратних дужках відповідно до номера у списку літератури, наприклад, [5; 9]. Якщо в тексті статті використано цитату, необхідно навести номер джерела у списку літератури і сторінку, наприклад, [1, с. 10], де 1 – порядковий номер у списку, 10 – номер сторінки. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Література оформлюється мовою оригіналу відповідно до стандарту APA (American Psychological Association). Обов'язково вказується DOI за наявності.

8) references;

Для активного включення статей наукового фахового видання в обіг наукової інформації та коректного індексування публікацій наукометричними системами необхідно після наведення списку використаних джерел в кожній публікації наводити блок References – список кирилических джерел у транслітерованому вигляді відповідно до стандарту APA. Джерела латиною не дублюємо в список References.

9) ім'я та прізвище автора(ів) англійською мовою;

10) анотація англійською мовою, ключові слова.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

Коректура • Н. Ігнатова
Комп'ютерна верстка • С. Калабухова

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 24.04.2025 р.
Гарнітура Times. Формат 70x100 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 10,56. Зам. № 0525/403.
Наклад 300 примірників

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.