

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ, МЕДІА ТА ПСИХОЛОГІЇ

*Кафедра романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов*



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ОСВІТНІХ ТА ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК

Одеса
2026

УДК 378

Актуальні проблеми освітніх та філологічних наук: збірник матеріалів Регіональної наукової конференції молодих учених та здобувачів вищої освіти, присвяченої Дню науки (м. Одеса, 18 травня 2026 р.) /за ред. проф. О.С. Цокур, проф. Н.М. Шкворченко-Осадци. Одеса: Міжнародний університет. 2026. 202 с.

Рецензенти:

Бужина І.М. – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Одеського державного університету внутрішніх справ

Романець В.М. – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри зарубіжної літератури Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Румянцева О.А. – кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри англійської філології та перекладу НУ «Одеська політехніка»

***Рекомендовано Вченою радою Міжнародного університету
(протокол № 12 від 18 травня 2026 р.)***

Матеріали представлено в авторській редакції. Відповідальність за зміст та авторський стиль публікацій, розміщених у збірнику, несуть автори.

© Міжнародний університет

СЕКЦІЯ І

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНІХ НАУК

УДК 378.937

Адамова Ганна,

*докторка філософії з освітніх, педагогічних наук, доцентка,
деканка факультету іноземних мов, медіа та психології
Міжнародного університету, м.Одеса, Україна*

ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЛОЛОГІЯ»

Постановка проблеми. Під час створення рекомендацій з мовної освіти експерти Ради Європи використовувала термін «текст» для позначення всіх мовних продуктів, які користувачі мови отримують, виробляють або використовують під час обміну комунікативними повідомленнями в усній чи письмовій формі. Однак означене визначення цього поняття викликало критику представників формально-структурного (текстоцентричного), контекстуального й комунікативного підходів, які домінують у сучасному мовознавстві.

Якщо розглядати текст з погляду перекладознавства, то він виступає продуктом комунікативної діяльності продуцента відповідно до його визначених інтенцій, а перекладач повинен адекватно їх розпізнати та інтерпретувати засобами мови перекладу. Тому текст перекладу є результатом когнітивно-мовленнєвої діяльності перекладача, який, намагаючись розгадати намір продуцента, застосовує свої набуті досвід та знання у процесі опрацювання тексту, вибираючи найбільш доцільну стратегію його трансформації мовою перекладу. Зміст тексту перекладу залежить від типу

текста, який належить до певного жанру та має специфічні стильові відмінності, які слід враховувати під час здійснення перекладацької діяльності.

Мета дослідження: схарактеризувати загальні особливості публіцистичного тексту як об'єкту перекладацької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що сукупність публіцистичних текстів, що висвітлюють актуальний стан життєдіяльності суспільства, формують публіцистику, що має за мету активувати громадську думку та в деякій мірі вплинути на її формування [1, с.42]. Через це, публіцистичні твори виступають засобами впливу, агітації та пропаганди й характеризуються актуальністю порушених тем, насиченістю емоційно-стилістичною лексикою.

Сучасний газетно-журнальний жанр характеризується широкою палітрою типів текстів, а саме:

- статті різних типів, направлені на всебічне інформування та ознайомлення з останніми тенденціями у суспільстві (культурно-просвітницькі, аналітичні, статті-розслідування, популяризаторські);

- дописи-кореспонденції, які висвітлюють узагальнений аналіз фактів, подій та явищ у різних аспектах життєдіяльності суспільства (освіта, культура, здоров'я, політика, економіка тощо);

- короткі замітки, які направлені на вузьке інформування суспільства, стосуються конкретної теми та описують певний факт чи подію;

- дописи-інформування, які поділяються на міжнародні і внутрішні (загальнодержавного та локального характеру), представлені короткими чи розгорнутими дописами, звітами, зведеннями чи інтерв'ю; огляд преси, нариси, рецензії, некрологи, рекламні оголошення тощо [2].

У мовознавстві виділяють підстилі публіцистичного стилю відповідно до їх прагматичних цілей, а саме: стиль засобів масової інформації (у т.ч. радіо- і телемовлення), до якого входять газетно-публіцистичний стиль; художньо-публіцистичний стиль; науково-публіцистичний стиль. Розрізняють типи публіцистичного стилю, які зумовлюються їхніми функціями: для інформування – мова інформаційних матеріалів (хроніки, інтерв'ю); для

переконавання чи впливу на реципієнта – мову художньо-публіцистичних текстів (нарис, фейлетон); для особливих заходів – мову урочистих подій (промови, вітання)». Нижче представлено типологію текстів з їхньою короткою характеристикою за інформаційно-публіцистичним, аналітично-публіцистичним та художньо-публіцистичними типами.

Таблиця 1

Типи текстів газетно-журнальної публіцистики

Інформаційний тип	
Офіційно-публіцистичний підтип. Жанри: звіт, хроніка, замітка, інтерв'ю, повідомлення.	Відсутність суб'єктивності, авторської оцінки, емоційності та образності; у композиційно-мовленнєвій формі констатування та фактажу.
Діловий підтип. Жанри: звіт, огляд преси	Відсутність емоційності та експресивності; у композиційно-мовленнєвій формі констатування та фактажу, ускладненій спеціальною термінологією, зі збереженням об'єктивності.
Неофіційно-публіцистичний підтип. Жанр – коротка замітка	Наявність експресивності та емоційності, елементів літературно-розмовного мовлення у формі повідомлення чи опису.
Інформаційно-експресивний підтип. Жанр – коротка замітка	Наявність експресивності та емоційності; з елементами констатування та фактажу для буденного інформування читачів.
Аналітичний тип	
Інформаційно-публіцистичний підтип. Жанри: стаття, замітка, рецензія	Відсутність суб'єктивності, авторської оцінки, емоційності; у композиційно-мовленнєвій формі констатування та фактажу з елементами наукового стилю (для читача-нефахівця).
Газетно-науковий підтип. Жанри: стаття, замітка, огляд,	Відсутність суб'єктивності, авторської оцінки, емоційності;

інтерв'ю, хроніка, репортаж.	у композиційно-мовленнєвій формі констатування та фактажу з елементами наукового стилю (для читача-нефахівця), а також авторської оцінки.
Узагальнувально-директивний підтип. Жанр – передова стаття.	Єдність базової інформації з елементами роз'яснення.
Урочисто-декларативний підтип. Жанр – вітання, звертання, заклики.	Єдність базової інформації з елементами піднесеного мовлення та емоційності.
Художний тип	
Жанри: стаття, репортаж, есе, памфлет, фельєтон, рецензія.	Єдність інформації з елементами, об'єктивно-суб'єктивного, емоційно-експресивного, аналітичного та загального змісту.

Висновки. За результатами опитування, проведеного впродовж 2023-2025 н.р. на масиві студентів спеціальності «Філологія» факультету іноземних мов, медіа та психології Міжнародного університету (м.Одеса), визначено, що більшість з них (87%) у навчанні письмового перекладу публіцистичних текстів обрала жанр статті (інформаційно-аналітичного, газетно-наукового, узагальнувально-директивного підтипів). Публіцистичні тексти цього жанру мають не тільки інформативний характер, але й виступають носіями етнокультурних і суб'єктивних оцінок, що викликає емоційну прихильність і спонукають до роздумів та комунікації. Газетно-журнальні статті як публіцистичні тексти володіють елементами визначеної структури: авторської (з позиції автора); перцептивної (з позиції реципієнта); архітектонічної (з позиції форми і змісту); семантичної (з позиції композиції, фактажу, логіки, емоційно-експресивного забарвлення, комунікативності), які слід враховувати під час навчання майбутніх філологів техніки усного й письмового перекладу.

Список використаних джерел

1. Вартанов Г. І. Засоби масової інформації. Короткий словник термінів і понять. Київ : Грамота, 2005. 64 с.
2. Різун В.В. Аспекти теорії тексту. *Теоретичні питання комунікації і тексту*. Київ, 1998. 336 с.

УДК: 378.016:34:37.014.5(477)

Агєєв Нікіта,

*здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки»*

Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Постановка проблеми. Євроінтеграційний курс України, закріплений на конституційному рівні, та завдання післявоєнного відновлення держави висувають принципово нові вимоги до системи юридичної освіти. Підготовка конкурентоспроможного правника, здатного працювати в умовах правової конвергенції та міжнародної співпраці, неможлива без переосмислення теоретико-методологічних засад відповідних педагогічних досліджень. Попри значну кількість наукових праць, присвячених професійній компетентності майбутніх правників, методологічне поле цих досліджень залишається розпорошеним: відсутня єдність у виборі підходів, їхньому взаємозв'язку та ієрархії. Окреслене зумовлює потребу у виокремленні та систематизації останніх.

Мета дослідження: аналіз та систематизація методологічних підходів до вивчення процесу формування професійної компетентності майбутніх правників в умовах інтеграції вітчизняної освіти до європейського науково-освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Методологічне поле дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх правників не зводиться до одного універсального підходу. Воно формується як сукупність взаємодоповнювальних методологічних підходів, кожен з яких висвітлює окремий вимір досліджуваного феномену. Виокремлення цієї сукупності є

необхідною умовою побудови теоретично обґрунтованого та внутрішньо узгодженого дослідження.

З огляду на багатовимірність об'єкта дослідження доцільно згрупувати методологічні підходи у три взаємопов'язані блоки: загальнонаукові, інтерпретаційно-історичні та ціннісно-праксеологічні.

Серед загальнонаукових підходів обрано: системний, структурно-функціональний, міждисциплінарний. Системний підхід є методологічним фундаментом дослідження, що дозволяє розглядати формування професійної компетентності майбутніх правників як цілісну, динамічну та відкриту систему. Застосування системного підходу передбачає виявлення структурних компонентів цієї системи (суб'єкти освітнього процесу, зміст підготовки, організаційні форми і результати) а також аналіз зв'язків між ними та взаємодії системи із зовнішнім середовищем. В умовах євроінтеграції зовнішнє середовище набуває особливої складності: правнича освіта функціонує на перетині національної правової традиції, вимог Болонського процесу, стандартів ЄС та реалій воєнного стану. Системний підхід дає змогу врахувати цю багаторівневу детермінацію без редукції до окремих чинників.

Структурно-функціональний підхід поглиблює системний аналіз, зміщуючи акцент із опису будови системи на з'ясування функцій її елементів. У контексті дослідження він дозволяє встановити, яку роль відіграє кожен компонент професійної компетентності правника (когнітивний, діяльнісний, комунікативний, етичний) у забезпеченні ефективності фахової діяльності. Структурно-функціональний аналіз уможлиблює також порівняння функціонального навантаження різних моделей підготовки правників і виявлення дисфункцій, що виникають у вітчизняній системі юридичної освіти в перехідний період.

Міждисциплінарний підхід відображає об'єктивну складність досліджуваного феномену, який перебуває на перетині педагогіки, юриспруденції, психології, соціології освіти та порівняльного правознавства. Жодна з цих галузей окремо не спроможна охопити всю повноту проблеми

формування професійної компетентності правника. Міждисциплінарність у цьому дослідженні забезпечує методологічно обґрунтоване залучення понятійного апарату, методів і результатів суміжних наук для отримання інтегративного знання про досліджуваний об'єкт.

Серед інтерпретаційно-історичних підходів – герменевтичний, ретроспективний, контекстний. Герменевтичний підхід забезпечує інструментарій для інтерпретації текстів, концепцій і нормативних документів, що регулюють підготовку правників. Його застосування є особливо доречним при аналізі освітніх стандартів, навчальних програм, наукових концепцій і законодавчих актів у сфері юридичної освіти. Особливого значення цей підхід набуває при зіставленні вітчизняних і європейських концепцій правничої освіти, що нерідко послуговуються схожою термінологією, проте вкладають у неї різний зміст. Ретроспективний підхід забезпечує вивчення генези концепцій формування професійної компетентності правників у їхньому історичному розвитку. Звернення до витоків вітчизняної правничої освіти, її радянського спадку, трансформацій пострадянського періоду та сучасних реформ дозволяє виявити стійкі тенденції, повторювані проблеми і точки розриву в розвитку системи. Контекстний підхід орієнтує дослідження на врахування сукупності умов (правових, соціальних, культурних, інституційних), у яких відбувається формування професійної компетентності майбутніх правників. Контекст євроінтеграції є в цьому сенсі не просто тлом, а активним чинником, що визначає вимоги до змісту підготовки, критерії її якості та механізми оцінювання результатів. Контекстний підхід застерігає від механічного перенесення зарубіжних моделей підготовки правників на вітчизняний ґрунт без урахування специфіки правової системи України, стану правової культури суспільства та реалій ринку юридичних послуг.

Серед ціннісно-праксеологічних підходів – аксіологічний, компаративний, праксеологічний. Аксіологічний підхід розкриває ціннісний вимір формування професійної компетентності правника. Він передбачає дослідження того, які цінності покладені в основу підготовки юриста – верховенство права,

справедливість, захист прав людини, професійна етика – та наскільки ці цінності реально інтеріоризуються в процесі навчання, а не залишаються декларативними. В умовах євроінтеграції аксіологічний підхід набуває додаткового виміру: він дозволяє з'ясувати, якою мірою загальноєвропейські правові цінності вкорінюються у свідомості майбутніх правників і чи формується у них відповідна ціннісна ідентичність. Компаративний підхід уможлиблює порівняльний аналіз систем підготовки правників у різних країнах з метою виявлення спільних тенденцій, відмінностей і можливостей адаптації кращих практик до вітчизняних умов. Компаративістика в галузі правничої освіти дозволяє не лише описати відмінності між системами, а й пояснити їх через відмінності правових традицій, освітніх парадигм і соціокультурних контекстів. Для України, що перебуває на шляху до членства в ЄС, компаративний підхід є інструментом стратегічного проєктування реформ юридичної освіти на основі доказового, а не імітаційного запозичення. Праксеологічний підхід завершує методологічну систему, зміщуючи фокус на ефективність і раціональність правничої діяльності як кінцевої мети підготовки фахівця. Він орієнтує дослідження на вивчення того, яким має бути зміст і організація навчання, щоб сформована компетентність була дієвою у реальній практиці. Ця методологічна стратегія передбачає оцінку не лише результатів освітнього процесу, але й раціональності використання засобів їх досягнення.

Висновки. Методологічне поле дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх правників в умовах євроінтеграції є багаторівневим і міждисциплінарним за своєю природою. Означена система методологічних підходів утворює внутрішньо узгоджену дослідницьку конфігурацію, де кожен підхід виконує специфічну пізнавальну функцію, а в сукупності вони забезпечують комплексне вивчення досліджуваного феномену.

Наукова керівниця: Адамова Г.В.,

докторка філософії з освітніх, педагогічних наук, доцентка,

деканка факультету іноземних мов, медіа та психології

Міжнародного університету

УДК 378.937

Баранов Володимир,

здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня

вищої освіти спеціальності «Філологія»

Міжнародного університету м. Одеса, Україна

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та євроінтеграції вітчизняна шкільна іншомовна освіта безупинно трансформується у напрямку якісного виконання ключового завдання – формування в учнів іншомовної комунікативної та полікультурної компетентності задля їхнього успішного функціонування в міжнародному оточенні. Це передусім вимагає оновлення методик викладання іноземних мов та впровадження освітніх інновацій, відповідних соціокультурному розвитку особистості в умовах цифровізації та гуманізації сучасного суспільства.

У цьому контексті, метод проєктів виходить на передній план як ефективний дидактичний інструмент формування в учнів не тільки провідних складових іншомовної полікультурної компетентності й комунікативних якостей, але й розвитку їхнього критичного і творчого мислення, соціальних навичок і лідерського потенціалу.

Метод проєктів (який походить від латинського слова "проєкт" – "кинутий уперед" і означає намір або задум, який буде здійснено у майбутньому) не є принципово новим у світовій дидактиці та методиці викладання іноземних мов, оскільки історія його виникнення сягає з 20-х років минулого століття, передбачаючи трансформацію навчання на активній основі: через доцільну пізнавальну діяльність учня з врахуванням його власного інтересу у набутті і практичному застосуванні певних знань. В наш час метод

проектів стає інтегрованим компонентом достатньо розробленої та структурованої системи іншомовної освіти, тому здатність його ефективно використовувати – показник як високої кваліфікації вчителя іноземної мови, так і прогресивної методики навчання й розвитку учнів в умовах швидких технологічних і соціокультурних змін.

Мета дослідження – виявити, обґрунтувати й узагальнити дидактичні переваги використання методу проектів у процесі навчання учнів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як доводить інноваційно-педагогічний досвід, в процесі навчання учнів іноземної мови у вітчизняних закладах середньої освіти застосування методу проектів відбувається шляхом організації їхньої творчої навчально-пізнавальної й іншомовної комунікативної діяльності в статусі учасників певного проекту. Остання характеризується як проблемна за формою пред'явлення навчального матеріалу, практична за способом його використання, інтелектуально навантажена за змістом і самостійна за характером здобуття вмінь, навичок та знань.

При цьому мається на увазі, що реалізація будь-якого проекту під час навчання іноземної мови відбувається в процесі поетапного виконання її учасниками певних проектних завдань, тобто як перебіг наступних етапів [25]:

- організаційно-підготовчого, на якому відбувається визначення теми проекту, виокремлення проблем та цілей дослідження, в ході досягнення яких дана проблема буде вирішена, а також з'ясовується розподіл обов'язків між учасниками з врахуванням їх інтересів, мотивації і можливостей;

- пошуково-дослідницького (виконавчого), на якому учасники проекту вибирають методи і прийоми дослідження, які дозволяють реалізувати вирішення конкретних завдань, здійснюють збір інформації, проводять аналіз та систематизацію зібраних даних дослідження, усвідомлюючи встановлені факти та конкретизуючи висновки, зроблені в ході дослідження;

- звітно-оформлювального, на якому учасники проекту оформлюють проект та результати дослідження згідно з встановленими вимогами

(презентація, стіннівка, брошура, буклет, постер), отримуючи консультації з питань процедури захисту проекту;

– інформаційно-презентаційного, на якому шляхом публічного виступу перед аудиторією відбувається захист проекту, що може бути здійснений в різних формах, та його оцінювання вчителем або експертною групою. Головним завданням є представлення результату своєї роботи, проблеми дослідження, цілей та завдань. Видами проектних продуктів можуть бути стаття, есе, стіннівка, мультимедійна презентація, брошура, постер, листівка, блог, колаж, звіт, доповідь, виставка, відеоролік, веб-сторінка, ділова гра і т.д.

Означене вище засвідчує, що очікуваним результатом використання методу проєктів на уроках іноземної мови може бути:

– покращення комунікативних навичок учнів, оскільки проєкти вимагають від них спілкуватися між собою та представляти свої ідеї засобами іноземної мови, що дає їм можливість практикувати розмовні навички, особливо в контексті реальних ситуацій;

– збагачення лексичного запасу, тому що учні, займаючись проєктами, зазвичай вивчають нові слова та вирази, які стосуються конкретної теми проєкту, що допомагає розширити їхній лексичний запас та покращити вміння використовувати нові слова і вирази у реальних ситуаціях;

– розвиток критичного і творчого мислення, оскільки проєкти дають учням можливість висловити свою головну думку та застосувати свої знання на практиці, усвідомити та обґрунтувати власні ідеї та розв'язати проблему;

– вдосконалення навичок роботи в команді на основі співпраці, взаємодопомоги та партнерської взаємодії, а також навчанню слухати один одного, ділитися думками та розподіляти завдання;

– залучення учнів до самостійного вивчення іноземної мови, тому що проєкти часто вимагають додаткових досліджень та вивчення матеріалів у позакласний час, що стимулює їх бажання краще вчитися та розвиває навички самостійної іншомовної діяльності.

Отже, як доводять опрацьовані наукові джерела, метод проектів, реалізований під час сучасної системи шкільної іншомовної освіти, має певні переваги [4, 5]. Проте, у ході роботи над проектом, також мають місце й недоліки, до яких відносяться ті, які вказують на:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи учнів;
- переоцінку учнями своїх можливостей і потрапляння в стресову ситуацію через неможливість вкластися у визначені строки;
- психологічні комунікативні проблеми: поділ групи на "лідерів" та "баласт";
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат.

Висновки. Суть методу проектів, завжди орієнтованого на самостійну діяльність здобувачів освіти – індивідуальну, парну чи групову, яку вони виконують протягом визначеного відрізка часу – стимулювати їхній інтерес до окремих проблем через поетапну організацію відповідної – проектної діяльності, яка передбачає вирішення цілого ряду завдань (пошукових, дослідницьких, творчих) з метою практичного застосування отриманих знань або їх конструювання.

Ми дотримуємося позиції тих носіїв інноваційно-педагогічного досвіду, які стверджують, що під час використання методу проектів на заняттях з іноземної, зокрема, англійської мови, учні здебільшого:

- мають можливість вільного і усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки, рішень через партнерство, рівноправну співпрацю з учителем; добровільність участі в різних акціях, заходах, справах;
- досягають більш високих результатів у вивченні іноземної мови, демонструючи свою іншомовну комунікативну компетентність на найвищих рівнях завдяки демократичним видам співпраці, утвердженню довіри і особистої орієнтації; свободі спілкування на принципах прагнення до взаєморозуміння, до взаємостерпимості, конструктивності;

- розуміють необхідність застосування міжпредметних зв'язків і мають можливість частіше використовувати знання, вміння й навички, отримані на уроках з інших предметів, що сприяє розвитку їхньої творчої обдарованості;
- перетворюються з пасивних слухачів на активних учасників освітніх заходів, виявляючи позитивне ставлення до себе й інших учнів, вдячність за вчасно й вдало виконану роботу, що неодмінно надихне на творчі злети, свіжі й неординарні ідеї.

Список використаних джерел

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 289 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.
4. Гончарова В.Б., Аносова Ю.П. Метод проектної діяльності на заняттях іноземної мови. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. №3. С. 136–143.
5. Деркач С.П. Метод проектів у навчанні практичної граматики англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна Робота»*. 2022. №1 (50). С. 73–76.

Наукова керівниця: Таланова Л.Г.,
 кандидатка педагогічних наук, доцентка,
 професорка кафедри романо-германської філології
 та методики викладання іноземних мов
 Міжнародного університету

УДК: 378.937

Блажко Владислав,

*здобувач 3 курсу третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Міжнародного університету, м.Одеса, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДСТАВНИКІВ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛІННЯ»

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується стрімкою діджиталізацією всіх сфер людського буття, що призводить до формування нового типу особистості – представника «цифрового покоління». Для здобувачів вищої освіти цифрове середовище є не просто інструментом, а природним простором соціалізації та когнітивного розвитку. Тож трансформації, що відбуваються в інтелектуальній сфері сучасних студентів, потребують глибокого аналізу для адаптації освітніх методик до їхніх нових когнітивних можливостей та освітніх потреб.

Мета дослідження: схарактеризувати провідні когнітивні здібності здобувачів вищої освіти як представників «цифрового покоління».

Виклад основного матеріалу. Теоретичним підґрунтям вивчення психологічних та соціальних особливостей сучасних студентів є теорія поколінь В. Штрауса та Н. Хоува, згідно з якою кожне покоління формується під впливом конкретних історичних та технологічних умов. Сучасні здобувачі освіти належать до поколінь Z та Alpha, яких Марк Пренскі влучно назвав «цифровими аборигенами» (Digital Natives) [1, с. 86].

Представники цього покоління відрізняються високою швидкістю обробки інформації, здатністю швидко орієнтуватися в цифровому середовищі та активно використовувати онлайн-ресурси для навчання й комунікації. Водночас постійна взаємодія з цифровими медіа суттєво трансформує їхні когнітивні процеси.

Сучасних студентів «цифрового покоління» часто описують як соціально відкритих, швидких, інтерактивних та стійких до багатозадачності. Вони вміють одночасно обробляти кілька джерел інформації, наприклад, писати текст і слухати аудіо під час онлайн-навчання. Проте, при цьому у них спостерігається погіршення уваги та аналітичного мислення: вони легко відволікаються, «не бачать» деталей, важко аналізують складні твердження і не читають великі тексти. Основний спосіб здобуття знань для них – інтернет-ресурси [4, с. 74].

Однією з головних особливостей сучасної молоді є феномен «кліпового мислення». Це тип мислення, за якого інформація сприймається фрагментарно, короткими уривками без встановлення глибоких логічних зв'язків між ними. Кліпове мислення виникло під впливом великого потоку інформації, коротких відео, соціальних мереж та мультимедійного контенту. У результаті молодь швидко переключає увагу між різними джерелами інформації, однак їй стає складніше концентруватися на довгих текстах і здійснювати глибокий аналіз матеріалу [5].

Цифрове покоління має низку позитивних когнітивних характеристик. Сучасні студенти швидко знаходять потрібну інформацію, добре працюють із мультимедійним контентом, легко адаптуються до нових технологій і демонструють високий рівень візуального мислення. Вони краще сприймають інформацію у вигляді інфографіки, відео, презентацій та інтерактивних матеріалів. Також представники цифрового покоління відрізняються розвитком багатозадачності.

Отже, спираючись на результати психологічних досліджень, можна стверджувати, що людський мозок не здатний повноцінно виконувати кілька складних когнітивних дій одночасно. Насправді відбувається швидке перемикання між завданнями, що знижує продуктивність, погіршує концентрацію уваги та ускладнює глибоке осмислення інформації [5, с. 111-112]. Здається, що багатозадачність може стимулювати гнучкість мислення та швидкість обробки інформації, проте, надмірна кількість паралельних

інформаційних потоків зумовлює фрагментацію уваги, поверхнєве засвоєння знань і підвищене когнітивне навантаження на учнів і студентів [2, с. 421].

До негативних характеристик можна віднести зниження тривалості концентрації уваги. Середня тривалість уваги сучасного студента становить лише 7–10 хвилин [5, с. 110]. Молодь часто уникає читання великих текстів, надаючи перевагу коротким повідомленням, відео або візуальному контенту. Це призводить до поверхневого сприйняття інформації та недостатнього розвитку критичного мислення. Часто “проблемне та творче мислення, не задіяні, а тому не розвиваються” [5, с. 109]. Таблиця 1 демонструє характеристики когнітивних особливостей здобувача “цифрового покоління” та фактори впливу на них.

Таблиця 1

Характеристика когнітивних особливостей здобувача “цифрового покоління” та фактори впливу на них

Когнітивна риса	Фактори цифрового середовища	Можливі наслідки та виклики
Увага: зменшена концентрація, схильність до відволікань.	Насичений інформаційний потік, багатозадачність.	Зниження глибини сприйняття, стрес через перевантаження.
Пам'ять: переважання короткочасної пам'яті над довготривалою.	Швидкий доступ до інформації, використання зовнішньої пам'яті (інтернет).	Залежність від пошуку інформації в мережі, неповне засвоєння знань.
Мислення: аналітичні труднощі, «кліпове» сприйняття.	Гіпертекстова організація даних; мультимедіа-контент (відео, інтерактив).	Швидке перемикання між поняттями, фрагментарне уявлення світу, менша увага до логічних зв'язків.
Соціальні навички: пріоритет онлайн-комунікацій.	Платформи соцмереж, месенджери, чати.	Брак офлайн-навичок та емпатії.

Зважаючи на розвиток кліпового мислення “небезпека може полягати у формуванні фрагментованої індивідуальної культури. Більш того, внаслідок

дроблення, розсіювання культурних смислів може відбуватися «дифузія цінностей», що, в свою чергу, може призвести до духовної кризи» [3, с. 24]. Як зазначає Д. Тапскотт, відеоігри, з одного боку, розвивають «периферійний зір, розпізнавання візуальних образів на екрані, системне мислення і навички виконання, а з іншого – пригнічують активність лобових часток мозку, які контролюють пам'ять і емоції. Зокрема, у хронічних геймерів лобові частки вимкнені навіть після того, як вони перестають грати» [5, с. 109].

Висновки. Отже, сучасні студенти характеризуються швидкістю обробки інформації, високим рівнем візуального мислення та адаптивністю до цифрового середовища. Водночас цифровізація спричиняє скорочення концентрації уваги, розвиток кліпового мислення та поверхнєве сприйняття інформації. Саме тому сучасна освіта повинна враховувати психолого-когнітивні особливості цифрового покоління й поєднувати цифрові технології з методами розвитку критичного, аналітичного та творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2020. Вип. 62. С. 81–107.
2. Галузяк В. М. Психологічні аспекти цифровізації освіти: світові тенденції та напрями наукових досліджень. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2025. Вип. 78. С. 418–430.
3. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Люльчак С. Ю. Цифрова культура молодого покоління: як її формувати. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 73. С. 14–29.
4. Кривошеїн В. В. Цифрове покоління та його управлінський потенціал. *Епістемологічні дослідження у філософії, соціальних і політичних науках*. 2024. Т. 7, № 1. С. 63–72.
5. Мельник А. Особливості когнітивних процесів здобувачів вищої освіти в сучасному інформаційному просторі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 1. С. 105–117.

Наукова керівниця: Цокур О.С., д.пед.н., професорка, професорка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 378.937

Бондаренко Сергій,

здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ДИДАКТИЧНІ ПРІОРИТЕТИ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В умовах бурхливого розвитку інформаційних та цифрових технологій у сучасному українському суспільстві, формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів всіх рівнів освіти визнається одним із важливіших завдань реформування й модернізації національної системи освіти. Зумовлено це тим, що соціально-економічні й соціокультурні перетворення в Україні, які здійснюються під впливом світових тенденцій гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства, визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Відповідно до міжнародних стандартів та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, здобувачі відповідно віку мають оволодіти іноземною мовою на певному рівні, опановуючи культуру мовлення та найбільш ефективні способи іншомовного спілкування, долучаючись одночасно до використання найсучасніших інформаційних технологій.

Суттєво, що серед сучасних інформаційних технологій науковці та експерти в галузі навчання іноземних мов виділяють в якості найбільш потужної й доцільної технологію web-quest (веб-квест), звертаючи увагу на те, що її особливістю є те, що частина інформації або вся інформація, необхідна для задоволення освітніх потреб здобувачів, представлена на сайті для їхньої самостійної чи групової роботи, а також знаходиться на різних веб-сайтах. За своєю сутністю, web-quests є своєрідною web-сторінкою, яка може бути виконана як у класичних web-редакторах (XaraXtremePro, WysiwygWebBuilder, AntennaWebdesignedStudio), так і засобами пакету MicrosoftOffice: FrontPage,

Publisher, або створена за допомогою відеоінструкцій на безкоштовних хостингах (Narod.ru, Sites.google.com.) Також у мережі Інтернет подано спеціалізовані англomовні шаблони для створення web-quests [2].

Мета дослідження – обґрунтувати дидактичні переваги використання методу web-quests у процесі навчання учнів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Веб-квести, як зазначають вчені, мають кілька переваг у навчанні іноземної мови, як у середніх, так і вищих закладах освіти, порівняно з традиційним навчанням на основі підручників, адже у цьому форматі, коли здобувачі читають текст або слухають лекції, є пасивними одержувачами знань. Веб-квест, будучи застосований у викладанні іноземної мови навпаки:

- орієнтує на активне навчання іноземної мови, тому що окрім читання та запам'ятовування, здобувачі синтезують, аналізують та оцінюють тексти;

- стимулює здобувачів застосовувати навички мислення вищого рівня (наприклад, порівняння, класифікація, індукція, аналіз помилок, абстрагування, аналіз перспектив тощо), адже після опрацювання закладеного у квесті матеріалу вони перетворюють інформацію на новий продукт;

- є відносно простим способом залучити Інтернет як джерело автентичного мовленнєвого матеріалу до аудиторних та позааудиторних занять;

- підвищує мотивацію та спонукає здобувачів розглядати процес опановування знаннями з іноземної мови як корисний, що неминуче призводить до більших зусиль, більшої концентрації уваги та реального інтересу до досягнення мети, яку містить пошукове завдання;

- забезпечує природні умови розвитку навичок колаборації, адже працюючи разом, здобувачі стикаються з різними думками як інших команд, так і членів власної групи, намагаючись спільно працювати, щоб полегшити ґрунтовне розуміння визначеної теми. Різні думки та нові способи розуміння та пізнання висуваються на перший план, а подібності та відмінності допомагають зрозуміти та вирішити проблему, що є бажаним результатом навчання з огляду на потребу у формуванні у здобувачів освіти м'яких навичок;

– може бути використаним лише як інструмент навчання іноземної мови, проте також може бути міждисциплінарними за змістом, що дозволяє пов’язати вивчення мови з іншими предметними галузями;

– звужує та спрямовує веб-пошук здобувачів, що виключає користування випадковими веб-сайтами (вони часто не володіють навичками самостійного пошуку інформації, тому переходять за першим посиланням, що пропонує пошукова система) [1].

Створення веб-квесту, не вимагає від викладача іноземної мови детальних технічних знань, тому що сьогодні, за наявності широкого спектра доступних онлайн-сервісів, досить просто створити професійний та функціонуючий веб-квест для досягнення тієї ж навчальної мети, але у більш сучасний та цікавіший для здобувачів спосіб. Натомість, набір навичок, необхідний для створення веб-квесту, може бути визначений наступним чином:

– дослідницькі навички, які дозволяють швидко здійснювати пошук та точно знаходити ресурси в Інтернеті;

– аналітичні навички, які дають можливість критично оцінювати ресурси, знайдені під час пошуку, для чого викладачеві важливо самому відвідати веб-сайт, який він планує широко використовувати, перш ніж базувати навколо нього будь-які дії;

– навички обробки текстів, що надають викладачеві можливість використовувати текстовий або графічний редактор для об’єднання тексту, зображень та веб-посилань у готовий документ [4].

За свідченням Т. Зубехіної, веб-квести при вивченні іноземної мови мають ряд переваг, тому що:

– забезпечують автономність і самостійність здобувачів, розбудовують їхню комунікативну компетенцію й дають можливість здійснити індивідуальний підхід;

– мотивують учнів до застосування мовленнєвих знань і вивченню нового мовного матеріалу, дозволяють використовувати велику кількість актуальної автентичної інформації (текстової, графічної, аудіо та відео);

– допомагають організувати активну самотійну або групову пошукову діяльність студентів, якою вони керують самі, оскільки веб-квест організовує роботу над будь-якою темою у формі цілеспрямованого дослідження як протягом декількох годин, так і декількох тижнів;

– сприяють прийняттю самотійних рішень, розбудовують критичне мислення й тренують здатності аналітичного мислення [3].

Висновки. Освітній веб-квест – це інтегрована дидактична технологія, яка об'єднуючи ідеї проектного, проблемного та ігрового навчання через взаємодію в команді і використання ІКТ, поєднує цілеспрямований пошук при виконанні головного проблемного і серії допоміжних завдань з пригодами або грою за певним сюжетом. Алгоритм розробки і практичного впровадження веб-квесту будується за логікою технології проблемного навчання – від постановки проблеми до шляхів її вирішення, представлення результату і рефлексії, що направлено на розвиток учня як активного суб'єкта життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Албегова І.Ф., Шаматонova Г.Л. Веб-квест як інноваційна інформаційно-комунікаційна технологія в освіті: сутність та проблеми застосування. *Дистанційне та віртуальне навчання*. 2009. № 7. С. 7–12.
2. Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самотійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*, 2013. № 13. С. 224–231.
3. Зубехіна Т. В. Використання технології веб-квест в електронному навчанні. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/36.pdf.
4. Супрун О., Зайцева Н., Симоненко С. Застосування технологій веб-квесту на заняттях з іноземної мови. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка», 2021. №12 (44), С. 183–191.

Наукова керівниця: Таланова Л.Г.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

професорка кафедри романо-германської філології

та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 378.011.3-051:159.923.2

Биков Аллен,

*здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Міжнародного університету м. Одеса, Україна*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ

Постановка проблеми. Сучасна парадигма вищої освіти зміщує акцент з простої передачі знань на формування особистості, здатної до самодетермінації та відповідального вибору. Центральне місце у цьому процесі посідає професійна суб'єктність як інтегративна якість фахівця, що проявляється в здатності свідомо керувати своєю діяльністю, самостійно приймати рішення та проектувати власну траєкторію розвитку. Проте ефективне формування суб'єктності неможливе у «вакуумі», воно потребує специфічно організованої освітньої інфраструктури [1].

Питання професійної суб'єктності досліджували В. Татенко, С. Максименко, Н. Ничкало. Проектування освітнього середовища висвітлено у працях В. Кременя та інших. Водночас вплив саме інфраструктурних рішень (цифрових, архітектурних, мережевих) на суб'єктну позицію студента потребує додаткового вивчення [2, 3].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розкрити зміст педагогічного проектування освітньої інфраструктури як чинника розвитку професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне проектування інфраструктури сьогодні виходить за межі планування аудиторного фонду. Це створення багатофункціонального простору, який включає наступні складові:

- матеріально-просторову (коворкінги, зони відпочинку, лабораторії), що стимулюють автономію;
- цифрову (LMS, віртуальні симулятори), що дозволяють студенту керувати темпом і змістом навчання;
- соціально-комунікативну, що забезпечує горизонтальні зв'язки «студент-студент» та «студент-стейкхолдер» [4].

Педагогічне проектування інфраструктури перетворює освітній простір на екосистему, яка стимулює суб'єктність студента через матеріально-просторові, цифрові та соціально-комунікативні складові. Сучасна інфраструктура забезпечує автономію через гнучкі зони, персоналізацію через LMS та горизонтальні професійні зв'язки, переходячи від пасивного навчання до активної суб'єктності.

Процес проектування має базуватися на принципі надлишковості та варіативності. Коли освітня інфраструктура пропонує студенту вибір (місця роботи, інструментарію, форми взаємодії), він змушений займати активну позицію. Таким чином, інфраструктура перетворюється з пасивного фону на «педагогічний тренажер» суб'єктності.

Виходячи з вищезазначеного, проектування має включати такі етапи:

- діагностичний: визначення запитів здобувачів;
- концептуальний: створення моделі середовища, де студент є «співавтором» простору;
- технологічний: впровадження інструментів самоорганізації (наприклад, електронні кабінети з індивідуальними планами).

Отже, педагогічне проектування освітньої інфраструктури є не допоміжним технічним процесом, а стратегічним засобом виховання професіонала. Суб'єктність розвивається тоді, коли середовище «викликає» студента на діалог, надає йому право голосу та інструменти для реалізації власних проєктів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методик оцінювання «суб'єктного потенціалу» університетського середовища.

Модернізація освітньої інфраструктури неминує детермінує перегляд функціональних обов'язків та професійної ідентичності викладача. У середовищі, де інформація є загальнодоступною та надлишковою, педагог перестає бути «монополістом знань» і транслятором контенту. Його діяльність зміщується у площину проектування та супроводу індивідуального розвитку студента, що реалізується через три нові ключові ролі. Конкретизуємо їх.

Викладач як дизайнер освітніх траєкторій проектує не просто заняття, а цілісну систему можливостей у межах інфраструктури, визначаючи, з одного боку, ті елементи (цифрові платформи, фізичні лабораторії, мережеві ресурси), які будуть задіяні для досягнення конкретних результатів навчання); з іншого, - варіативні шляхи (створення «меню» завдань різного рівня складності та форматів, що дозволяє майбутньому фахівцю самостійно обирати спосіб засвоєння матеріалу, стимулюючи його суб'єктний вибір) [1].

Викладач як навігатор в інфраструктурному просторі допомагає студенту критично оцінювати джерела інформації й ефективно використовувати інфраструктурні інструменти (від наукометричних баз до високотехнологічного обладнання) та побудувати індивідуальний освітній маршрут. При цьому викладач надає консультативну допомогу в академічному плануванні та професійному тренінгу, допомагаючи студенту інтегрувати розрізнені елементи інфраструктури у цілісний професійний досвід [2].

Викладач як фасилітатор професійної створює умови для саморозвитку студента та актуалізації його внутрішнього потенціалу. Замість прямого керування, викладач не тільки використовує інфраструктуру для створення проблемних ситуацій, де студент змушений діяти самостійно, але й організовує горизонтальні зв'язки в середовищі, стимулюючи командну роботу та мережеву взаємодію між студентами та практиками галузі (стейкхолдерами) [3, 4].

Висновок. Таким чином, зміна ролі викладача є критичною умовою того, щоб освітня інфраструктура з «комплексу засобів» перетворилася на дієвий чинник формування професійної суб'єктності. Викладач стає партнером, який

не веде за руку, а створює простір, де студент вчиться бути відповідальним господарем своєї професійної долі.

Педагогічне проектування освітньої інфраструктури виступає не лише як процес створення матеріально-технічних умов, а як стратегічний механізм управління професійним становленням особистості.

Виявлено, що професійна суб'єктність майбутнього фахівця формується найбільш інтенсивно в умовах «суб'єкт-суб'єктної» архітектури освітнього простору, де інфраструктура припиняє бути статичною декорацією і стає динамічним партнером у навчанні.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2011. 520 с.
2. Максименко С. Д. Генезис здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
3. Освітнє середовище як чинник формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця : *монографія* / за ред. Н. В. Савченко. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 254 с.
4. Ничкало Н. Г. Трансформація професійної освіти в умовах сучасних викликів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 15. С. 5–12.

Наукова керівниця: Єрмакова С.С.,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри педагогіки та психології
Міжнародного університету

УДК 378.937

Вдов Анастасія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Право» Одеського державного університету внутрішніх справ, м. Одеса, Україна

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Гуманітарна освіта завжди займала особливе місце в системі підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки спрямована не лише на передачу знань, а й на формування світогляду, критичного мислення, морально-етичних цінностей та комунікативної культури. Вона ґрунтується на живому інтелектуальному діалозі, емоційному обміні, глибокому аналізі текстів, культурних кодів і суспільних явищ. Юридична спеціальність (081 «Право») посідає в цьому ряду виняткове місце, адже поєднує теоретичне осмислення права з практичними навичками правозастосування, судової риторики, аргументації, ведення переговорів та дотримання професійної етики.

Сучасні реалії та активна цифровізація всіх сфер життя зумовили масовий перехід закладів вищої освіти на дистанційну та змішану форми навчання. Те, що ще кілька років тому сприймалося як допоміжний інструмент, стало повноцінною формою організації освітнього процесу. Однак для гуманітарних спеціальностей, особливо юридичної, дистанційна освіта постає як складне і суперечливе явище, яке одночасно відкриває нові можливості та створює суттєві ризики для якості професійної підготовки.

Мета дослідження: з'ясувати переваги та виклики дистанційної форми організації навчання майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Дослідження О.Р. Волошина, І.В. Комарової, О.О. Сидорчука, О.Л. Петренка та інш., проведені останнім часом в галузі педагогічної та юридичної наук, висвітлили вплив дистанційного

навчання на якість вищої освіти в умовах воєнного стану, особливості формування професійних компетентностей юристів у віртуальному середовищі, а також проблеми практичної підготовки майбутніх правників, що доводить актуальність цієї проблематики. Особливо гостро постає питання, наскільки дистанційна освіта здатна забезпечити належний рівень підготовки здобувачів вищої освіти, для яких критичне мислення, публічна риторика та етична позиція є основою професійної діяльності. Це питання набуває додаткової ваги в контексті підготовки як студентів, так і курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання в період воєнного стану.

Правову основу дистанційної освіти в Україні становить низка нормативних документів. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII визнає дистанційну форму здобуття освіти рівноправною з іншими формами та акцентує увагу на необхідності забезпечення її якості, доступності та відповідності державним стандартам [1]. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII надає закладам вищої освіти право використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в організації навчального процесу [3]. Детальніше механізм реалізації дистанційного навчання врегульовано Положенням про дистанційну форму здобуття освіти, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08.09.2020 (зі змінами). Цей документ встановлює вимоги до організації освітнього процесу, оцінювання знань, забезпечення академічної доброчесності та технічних умов навчання, особливо в умовах воєнного стану [4]. Крім того, як наголошує автор І.В. Комарова, саме стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» допускає застосування дистанційних технологій за умови, що всі передбачені компетентності (загальні та спеціальні) будуть сформовані в повному обсязі [5].

Дистанційна освіта має низку вагомих переваг для гуманітарної галузі загалом і юридичної спеціальності зокрема. Насамперед вона забезпечує високу гнучкість і доступність освітніх послуг. Студенти з віддалених регіонів, тимчасово переміщені особи, а також ті, хто поєднує навчання з практичною

діяльністю, отримують можливість продовжувати освіту без фізичного переміщення. Слід погодитись з думкою автора О.О. Сидорчука, що для майбутніх юристів особливо цінним є постійний доступ до актуальних правових баз даних, таких як: «Ліга:Закон», «Дататека», Єдиний державний реєстр судових рішень, Єдиний реєстр виконавчих проваджень. Це дозволяє студентам і курсантам працювати з реальними документами і судовими рішеннями, що значно підвищує якість практичної підготовки порівняно з традиційними формами навчання [7]. Крім того, дистанційний формат активно сприяє розвитку цифрових компетентностей під час роботи з електронним документообігом, участі в онлайн-судових засіданнях, опанування інструментів цифрової риторики та інформаційної безпеки. Ці навички сьогодні є обов'язковими для конкурентоспроможного юриста. Також дистанційна освіта сприяє індивідуалізації навчального процесу: здобувачі можуть повертатися до складних тем (наприклад, конституційного права чи кримінального процесу) стільки разів, скільки потрібно, працюючи у власному темпі [6].

На нашу думку, значних труднощів зазнає практична підготовка. Проведення імітаційних судових засідань (moot court), тренінгів з медіації, клієнтського консультування та переговорів у дистанційному форматі втрачає значну частину ефективності. Відсутність безпосереднього контакту ускладнює формування професійної ідентичності, правової культури та відчуття корпоративної етики майбутніх юристів. Особливо важливим для студентів і курсантів є відпрацювання теоретичних знань на практиці, що сприяє кращому закріпленню матеріалу, розвитку професійних навичок та посиленню взаємодії між викладачем і здобувачами освіти [2]. Серед інших серйозних проблем, як зазначає автор О.Р. Волошин - зниження мотивації через тривалу ізоляцію, відчуття «відсутності викладача», технічні перебої зі зв'язком, цифровий розрив між студентами, втома від постійної роботи за екранами та підвищений ризик академічної недоброчесності під час онлайн-іспитів і тестувань [6].

Найбільш ефективною моделлю для гуманітарних, і особливо юридичних, спеціальностей на сьогодні є змішане (blended) навчання. Воно

передбачає поєднання дистанційних теоретичних курсів з обов'язковими очними практичними заняттями. Тому доцільним постає використання інтерактивних технологій: breakout rooms для роботи в малих групах, спільне редагування документів у реальному часі, юридичні симулятори, гейміфікацію та регулярні live-сесії з практикуючими юристами і суддями. Важливим напрямом є системне підвищення цифрової компетентності викладацького складу, розробка якісного мультимедійного контенту та посилення механізмів забезпечення академічної доброчесності. Необхідно також проводити регулярний моніторинг якості дистанційного навчання та коригувати освітні програми з урахуванням специфіки гуманітарних спеціальностей.

Водночас дистанційна освіта створює серйозні виклики для формування ключових гуманітарних компетентностей: живого дискурсу, професійної риторики, етичної рефлексії та практичних навичок, які традиційно вимагають безпосередньої взаємодії. Також слід відзначити очне навчання має більше переваг для підготовки юристів, оскільки дистанційне навчання не всім «під силу». Ефективно навчатися дистанційно та виносити якісні знання з цього формату може лише той здобувач освіти, який володіє високим рівнем самодисципліни, самовиховання, мотивації, хисту та щирої зацікавленості до навчання.

Саме тому для студентів і курсантів юридичних спеціальностей найбільш оптимальною є змішана форма навчання, яка поєднує переваги дистанційних технологій з живою практичною взаємодією. Хоча чинне законодавство України створює необхідну нормативну базу, проте якість підготовки фахівців-гуманітаріїв, зокрема юристів, у дистанційному форматі значною мірою залежить від свідомого поєднання сучасних технологій із класичними педагогічними принципами.

Висновки. Отже, можна підсумувати, що дистанційна освіта є важливим і неминучим етапом розвитку сучасної вищої школи. Вона відкриває значні можливості для гуманітарних спеціальностей, забезпечуючи доступність, гнучкість, індивідуалізацію та інтеграцію цифрових технологій у навчальний

процес. Для юридичної спеціальності дистанційна форма особливо доцільна при роботі з нормативними базами та розвитку цифрових правових компетентностей.

Подальший розвиток дистанційної та змішаної освіти повинен відбуватися в напрямку гібридних моделей, які максимально збереже людський, емоційний і професійний вимір гуманітарної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20>.
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 Право (бакалавр, магістр). URL: <https://mon.gov.ua>.
5. Комарова І. В. Дистанційна форма навчання у підготовці майбутніх юристів: переваги та проблеми // Право і суспільство. 2023. № 4. С. 45–52.
6. Волошин О. Р. Дистанційне навчання в гуманітарній освіті: переваги, недоліки та перспективи // Педагогічна академія. 2024.
7. Сидорчук О. О. Виклики дистанційної освіти в юридичних вишах України в умовах воєнного стану // Юридична наука. 2024. № 2. С. 128–137.
8. Петренко О.Л. Практична підготовка юристів в умовах дистанційного навчання // Вісник Національного університету «Одеська юридична академія». 2022. Вип. 28. С. 130–140.

Наукова керівниця: Косаревська О.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, наукова співробітниця
Відділу організації наукової діяльності
Одеського державного університету внутрішніх справ

УДК: 378.937

Вікторська Катерина,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Ефективність освітнього процесу в сучасній школі безпосередньо залежить від здатності педагога активізувати внутрішні ресурси учня. В умовах вивчення іноземної мови це питання стає особливо актуальним, адже мова є не лише об'єктом вивчення, а й засобом комунікації, що вимагає високого рівня емоційної залученості. Проблема полягає в тому, що стандартні підручники не завжди встигають за зміною інтересів сучасних учнів. Відтак, пошук та впровадження конкретних практичних методів, що здатні трансформувати навчальний процес у цікаву та значущу діяльність, є пріоритетним завданням методики викладання. Натомість, на сучасному етапі розвитку освіти спостерігається певне зниження інтересу школярів до традиційних форм навчання.

Мета дослідження: розкрити практичні методи та засоби підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Практична реалізація мотиваційного потенціалу на уроках іноземної мови вимагає від вчителя гнучкості та використання різноманітних стимулів. У сучасній методиці виокремлюються ключові блоки засобів, які демонструють стабільно високу ефективність у шкільній практиці. Основним чинником успіху в опануванні мови вважається внутрішня мотивація. Як зазначає Дж. Скрівенер, роль сучасного вчителя полягає не в простому передаванні інформації, а у створенні таких умов, де навчання відбувається природно через активну участь учнів [5, с. 54]. Це вимагає відходу від фронтальних методів роботи на користь інтерактивних.

Першим вагомим блоком є ігрові технології. Як підкреслює О. Б. Бігич, гра створює природні умови для використання мовного матеріалу, де увага учня зосереджена на досягненні ігрової мети, а не на механічному повторенні правил [2, с. 145]. Рольові ігри (Role Play) залишаються найбільш дієвим методом для подолання «мовного бар'єра». Симуляція реальних життєвих ситуацій, наприклад, подорожі, відвідування лікаря або професійної співбесіди, дозволяє учням відчувати безпосередню цінність знань. Емоційний підйом під час гри нівелює страх перед помилкою, що є ключовим чинником підтримки внутрішньої мотивації. Крім того, лінгвістичні ігри та квести сприяють розвитку командної взаємодії, де кожен учень прагне зробити свій внесок у загальну перемогу, що стимулює навіть пасивних учасників освітнього процесу.

Другим стратегічним напрямом виступає використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Сучасне освітнє середовище неможливе без мультимедійного супроводу. Використання презентацій та інтерактивних платформ значно підвищує наочність матеріалу, що критично важливо для покоління візуалів. Особливу увагу варто приділити гейміфікованим платформам, таким як Kahoot! та Wordwall. Ці сервіси дозволяють перетворити перевірку знань на захопливе змагання. Миттєвий зворотний зв'язок та можливість бачити свій прогрес у рейтингу стимулюють учнів до кращої підготовки. Додатковим засобом є залучення автентичних аудіовізуальних матеріалів — відеохостингів та подкастів. Це не лише «оживляє» урок, а й занурює учнів у соціокультурний контекст, роблячи мову живою та актуальною.

Третім ефективним засобом є метод проєктів. Він базується на засадах особистісно орієнтованого навчання, яке ґрунтовно досліджує І. Д. Бех [1, с. 92]. Проєктна робота дозволяє кожному учневі знайти сферу свого інтересу: від створення цифрового журналу до проведення соціологічного опитування іноземною мовою. Це стимулює автономію, де вчитель виконує роль фасилітатора. Практична цінність проєкту полягає у створенні реального

продукту, що дає відчуття компетентності та успіху. М. М. Фіцула наголошує, що залучення творчого потенціалу є найвищою формою стимулювання навчальної діяльності, оскільки воно апелює до внутрішнього «Я» дитини [4, с. 215]. Важливим елементом є впровадження концепції «ситуації успіху». Для стабільної мотивації складність завдань має зростати поступово, залишаючись при цьому доступною. Використання інтерактивних методів (дискусій, дебатів, «мозкових штурмів») у поєднанні з груповими формами роботи дозволяє диверсифікувати навантаження. Процес рефлексії наприкінці занять, коли учні самостійно оцінюють свої досягнення, закладає підвалини для формування відповідального ставлення до навчання. Комплексне поєднання цих методів — від ігрової розминки до фінального тесту на цифровій платформі — забезпечує динамічність уроку та запобігає швидкій втомлюваності. Використання засобів візуалізації та цифрових інструментів сприяє формуванню цілісної картини мовного середовища.

Висновки. Аналіз практичних засобів мотивації показав, що найбільш ефективними є методи, що базуються на інтерактивності, наочності та особистісній значущості. Ігрові технології, сучасні ІКТ-інструменти та метод проєктів не лише підвищують рівень мовних компетенцій, а й формують позитивне ставлення до іноземної мови як до ключа до майбутнього успіху. Роль вчителя в цьому процесі залишається визначальною, оскільки саме його креативність дозволяє адаптувати ці методи до потреб сучасних учнів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: підручник. Київ: Ленвіт, 2019. 320 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Київ: Академвидав, 2002. 528 с.
5. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan Education, 2011. 416 p.

Наукова керівниця: Першина Л.В.,

кандидатка педагогічних наук., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК: 378.937

Вдовенко Валерія,

*здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності
«Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна*

ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ І ЦІННІСТЬ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним пошуком нових підходів до організації навчального процесу, які забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток практичних умінь, творчих здібностей та ключових компетентностей здобувачів освіти. У зв'язку з цим особливого значення набувають інноваційні педагогічні технології, серед яких важливе місце посідає проєктна технологія навчання.

Сучасне суспільство потребує фахівців, здатних самостійно приймати рішення, працювати в команді, аналізувати інформацію, швидко адаптуватися до нових умов та ефективно використовувати здобуті знання у практичній діяльності. Саме тому традиційна система навчання, яка орієнтувалася переважно на передачу готових знань, поступово доповнюється методами активного та інтерактивного навчання. Одним із таких методів є проєктна технологія, яка спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів та формування їхньої самостійності.

Проєктне навчання дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, розвиває критичне мислення, творчість та комунікативні здібності. Особливо актуальним є використання проєктної технології у професійній підготовці майбутніх філологів, оскільки сучасний фахівець гуманітарної сфери повинен уміти працювати з інформацією, створювати власні проєкти, аналізувати тексти та ефективно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу.

Актуальність теми також зумовлена впровадженням компетентнісного підходу в освіті, який орієнтує викладачів на розвиток практичних навичок і здатності студентів до самонавчання та самореалізації.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення дидактичної сутності та педагогічної цінності проєктної технології навчання, а також аналіз її ролі у сучасному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Проєктна технологія навчання є однією з найефективніших сучасних педагогічних технологій, яка ґрунтується на активній самостійній діяльності здобувачів освіти. Основою проєктного навчання є виконання певного практичного або дослідницького завдання, спрямованого на вирішення конкретної проблеми та отримання реального результату.

Метод проєктів виник ще наприкінці XIX — на початку XX століття у працях американських педагогів Джона Дьюї та Вільяма Кілпатріка. Вони вважали, що навчання повинно бути пов'язане з реальним життям, а знання мають здобуватися у процесі практичної діяльності. Основною ідеєю проєктного навчання є розвиток активності та самостійності студентів через виконання практичних завдань, які мають особистісне та соціальне значення.

Дидактична сутність проєктної технології полягає у створенні умов для самостійного здобуття знань і розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Під час роботи над проєктом студенти не лише отримують нову інформацію, а й навчаються застосовувати її на практиці, аналізувати результати своєї діяльності та презентувати виконану роботу.

Важливою особливістю проєктного навчання є його орієнтація на практичний результат. Це може бути презентація, дослідницька робота, стаття, відеоматеріал, мовний проєкт, переклад тексту або інший продукт навчальної діяльності. Саме наявність конкретного результату підвищує мотивацію студентів до навчання та робить освітній процес більш цікавим і продуктивним.

Проєктна технологія передбачає декілька основних етапів роботи: визначення проблеми та теми проєкту; постановка мети й завдань; планування

діяльності; пошук та аналіз інформації; виконання практичної частини; оформлення результатів; презентація та оцінювання проєкту. Кожен із цих етапів сприяє розвитку певних умінь і навичок студентів. Наприклад, пошук інформації формує дослідницькі компетентності, робота в групі розвиває комунікативні здібності, а презентація результатів удосконалює навички публічного виступу. Особливу роль проєктна технологія відіграє у формуванні ключових компетентностей. Під час роботи над проєктами студенти навчаються критично мислити, аналізувати інформацію, робити висновки, аргументувати власну думку та приймати рішення. Крім того, проєктна діяльність сприяє розвитку творчості, ініціативності та відповідальності.

У професійній підготовці майбутніх філологів проєктна технологія має особливу цінність. Використання проєктів у процесі вивчення іноземних мов допомагає формувати мовленнєві компетентності, удосконалювати навички перекладу та розвивати міжкультурну комунікацію. Наприклад, студенти можуть створювати лінгвістичні дослідження, аналізувати художні тексти, розробляти презентації про культуру інших країн або виконувати перекладацькі проєкти. Використання проєктного навчання також сприяє розвитку самостійності студентів. Вони вчаться планувати власну діяльність, розподіляти час, шукати необхідну інформацію та оцінювати результати своєї роботи. Такі навички є надзвичайно важливими для майбутньої професійної діяльності. Крім того, проєктна технологія забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. У процесі виконання проєктів враховуються інтереси, здібності та індивідуальні особливості студентів. Це створює сприятливі умови для самореалізації особистості та підвищує ефективність навчання.

Важливою перевагою проєктної технології є також інтеграція знань із різних навчальних дисциплін. Під час виконання проєкту студенти можуть використовувати знання з мовознавства, літератури, педагогіки, психології, інформаційних технологій та інших галузей. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню цілісного світогляду та розвитку комплексного мислення.

Разом із численними перевагами проєктна технологія має й певні труднощі у використанні. Ефективність проєктного навчання значною мірою залежить від професійної підготовки викладача, рівня мотивації студентів та правильної організації освітнього процесу. Недостатня координація роботи або нечітке формулювання завдань можуть негативно впливати на результати проєктної діяльності.

Ще однією проблемою є складність оцінювання проєктної роботи. Викладач повинен враховувати не лише кінцевий результат, а й активність студентів, рівень самостійності, творчий підхід та вміння працювати в команді. Саме тому важливим є використання чітких критеріїв оцінювання проєктної діяльності. Незважаючи на певні труднощі, проєктна технологія залишається одним із найефективніших засобів модернізації сучасної освіти. Її використання сприяє формуванню компетентного, творчого та конкурентоспроможного фахівця, здатного до постійного професійного розвитку.

Висновки. Отже, проєктна технологія навчання є важливим складником сучасного освітнього процесу. Її дидактична сутність полягає у поєднанні теоретичних знань із практичною діяльністю, розвитку самостійності, творчості та дослідницьких умінь здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання : теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ: Грамота, 2012.
4. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології у сучасній освіті. Київ: Міленіум, 2015.
5. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003.
6. Кілпатрік В. Метод проєктів. Київ: Радянська школа, 1990.

Наукова керівниця: Селіванова М.І.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

професорка кафедри романо-германської філології та методики

викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 37.018.43:004

Власюк Віталія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює трансформацію всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема й освіти. Електронне навчання (e-learning) стає одним із ключових інструментів модернізації освітнього процесу, забезпечуючи його гнучкість, мобільність, доступність і відкритість. Особливої актуальності воно набуває в умовах глобальних викликів, зокрема пандемій, воєнних дій та необхідності забезпечення безперервності освіти. У цьому контексті важливого значення набуває належне нормативно-правове забезпечення електронного навчання, яке визначає умови його функціонування, розвитку та контролю якості.

Мета дослідження: систематизувати нормативно-правове забезпечення електронного навчання

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правове забезпечення електронного навчання в Україні формується на багаторівневій основі та включає міжнародні, національні та інституційні нормативні акти. Базовим документом є Конституція України, яка гарантує право кожного на освіту. Розвиток цих положень здійснюється у профільних законах, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», які закріплюють можливість використання дистанційних та змішаних форм навчання. Закон України «Про освіту» визначає основні засади функціонування системи освіти та встановлює, що освітній процес може здійснюватися з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У

ньому також акцентується увага на необхідності формування цифрової компетентності здобувачів освіти та педагогічних працівників. Це створює правове підґрунтя для широкого впровадження електронного навчання на всіх рівнях освіти [2]. Закон України «Про вищу освіту» деталізує питання організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, зокрема визначає можливість використання дистанційних технологій, встановлює вимоги до забезпечення якості освітніх послуг та передбачає автономію закладів освіти у виборі форм і методів навчання. Це дозволяє активно впроваджувати електронні платформи та цифрові ресурси у навчальний процес [1].

Важливу роль у регулюванні електронного навчання відіграють підзаконні нормативні акти, зокрема Положення про дистанційне навчання, затверджене Міністерством освіти і науки України. Цей документ визначає організаційні засади дистанційної освіти, регламентує порядок взаємодії між учасниками освітнього процесу, встановлює вимоги до навчально-методичного, кадрового та технічного забезпечення. Він також визначає форми контролю знань та особливості оцінювання результатів навчання в умовах дистанційної освіти. Суттєвим аспектом нормативно-правового забезпечення електронного навчання є питання захисту інформації та персональних даних [4].

Не менш важливим є врахування міжнародного досвіду та рекомендацій провідних організацій, таких як ЮНЕСКО та Європейський Союз. Зокрема, європейські рамки цифрової компетентності (DigComp) визначають ключові навички, необхідні для ефективного використання цифрових технологій у навчанні. Інтеграція цих стандартів у національне законодавство сприяє підвищенню якості освіти та забезпечує її відповідність міжнародним вимогам. Варто також зазначити, що розвиток електронного навчання тісно пов'язаний із впровадженням різноманітних цифрових платформ і сервісів, таких як Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams тощо. Їх використання потребує не лише технічного забезпечення, але й відповідного правового регулювання, зокрема щодо збереження даних, дотримання академічної доброчесності та забезпечення доступності освіти для всіх категорій здобувачів [5].

Попри значні досягнення у сфері нормативно-правового забезпечення електронного навчання, існують певні проблеми та виклики. Серед них: недостатня узгодженість нормативних актів, відсутність чітких стандартів якості електронних курсів, нерівний доступ до цифрових ресурсів, а також недостатній рівень цифрової компетентності окремих учасників освітнього процесу. Крім того, швидкий розвиток технологій часто випереджає оновлення законодавства, що створює певні прогалини у правовому регулюванні.

Висновки. Таким чином, нормативно-правове забезпечення електронного навчання є важливим чинником його ефективного функціонування та подальшого розвитку. Воно створює необхідні умови для впровадження інноваційних технологій, забезпечує захист прав учасників освітнього процесу та сприяє підвищенню якості освіти. Перспективи вдосконалення нормативно-правового забезпечення електронного навчання полягають у розробці комплексної стратегії цифрової трансформації освіти, гармонізації національного законодавства з європейськими стандартами, впровадженні єдиних критеріїв оцінювання якості електронних освітніх ресурсів, а також забезпеченні рівного доступу до цифрових технологій. Важливим напрямом є також підвищення рівня цифрової грамотності педагогів і студентів, що має бути закріплено на нормативному рівні.

Список використаних джерел

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII.
4. Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466.
5. Digital Education Action Plan (2021–2027). European Commission.

Наукова керівниця: Таланова Л.Г.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК 37.02

Волощук Вікторія, Горковенко Софія,
здобувачки 2 курсу спеціальності «Філологія»
Фахового коледжу Міжнародного університету м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК НОРМАТИВНО-ЦІННІСНА ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ І ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти особливої актуальності набуває проблема формування високого рівня педагогічної культури вчителя. Одними з ключових складових цієї культури є педагогічна етика та педагогічний такт, які визначають характер взаємодії між учителем і здобувачами освіти. Сучасна школа орієнтується на принципи гуманізації, демократизації та партнерства, що вимагає від педагога не лише високого рівня професійних знань, але й розвинених моральних якостей. Недостатній рівень педагогічної етики може призводити до конфліктів, зниження мотивації учнів та погіршення психологічного клімату в освітньому середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно реалізовувати педагогічну діяльність на засадах етичності, толерантності та поваги до особистості учня. Саме педагогічна етика забезпечує гармонійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та сприяє формуванню сприятливого освітнього середовища.

Мета дослідження: розкрити сутність педагогічної етики та педагогічного такту як нормативно-ціннісної основи професійної діяльності сучасного вчителя-майстра.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна етика є системою моральних норм і принципів, що регулюють професійну діяльність учителя та його

взаємини з учнями, колегами і батьками. Вона базується на принципах гуманізму, справедливості, поваги до особистості та відповідальності за результати педагогічної діяльності. Учитель виступає не лише як носій знань, але й як моральний орієнтир для учнів, що значно підвищує значущість його поведінки у професійній діяльності [2, с. 15].

Важливою складовою педагогічної етики є педагогічний такт, який визначається як здатність учителя обирати доцільні способи впливу на учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та конкретних ситуацій. Педагогічний такт передбачає вміння контролювати власні емоції, уникати різких висловлювань, дотримуватися коректності у спілкуванні та підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі. Тактовний учитель здатний впливати на учнів без тиску, сприяючи розвитку їхньої самостійності та відповідальності [1, с. 42].

У контексті сучасної педагогічної майстерності педагогічна етика і такт виступають як ключові компоненти професіоналізму вчителя. Вони забезпечують ефективну комунікацію, формують довіру між учителем і учнями та сприяють створенню безпечного освітнього середовища. Дотримання принципів педагогіки партнерства передбачає взаємоповагу, співпрацю та відкритий діалог між учасниками освітнього процесу [3, с. 28].

Важливим аспектом педагогічної етики є формування професійної відповідальності вчителя, яка охоплює не лише якість викладання навчального матеріалу, а й характер взаємодії з учнями. Учитель повинен усвідомлювати, що кожне його слово, дія або навіть емоційна реакція впливає на формування особистості здобувачів освіти. Саме тому педагогічна етика передбачає постійне самовдосконалення, розвиток професійної свідомості та здатність до рефлексії власної діяльності.

Значну роль у реалізації педагогічного такту відіграє комунікативна культура вчителя, яка включає вміння слухати, вести конструктивний діалог, аргументовано висловлювати свою позицію та поважати думку інших. Високий рівень комунікативної культури сприяє встановленню довірливих

відносин між учителем та учнями, що є необхідною умовою ефективного освітнього процесу. Ефективне педагогічне спілкування виступає основою професійної діяльності вчителя та визначає успішність навчання [5, с. 67].

Окремої уваги потребує дотримання педагогічної етики в умовах цифрового освітнього середовища. Використання дистанційного навчання, електронних платформ та соціальних мереж розширює можливості взаємодії, але водночас вимагає від учителя дотримання нових етичних норм. Педагог має забезпечувати коректність у цифровому спілкуванні, дотримуватися принципів академічної доброчесності, захищати персональні дані учнів та уникати будь-яких проявів дискримінації. У таких умовах педагогічний такт проявляється у здатності підтримувати дисципліну без тиску, мотивувати учнів та створювати психологічно комфортну атмосферу навіть у дистанційному форматі.

Не менш важливим є зв'язок педагогічної етики з емоційним інтелектом учителя. Розвинений емоційний інтелект дозволяє педагогу краще розуміти емоції учнів, адекватно реагувати на їх поведінку та запобігати конфліктам. Учитель, який володіє емоційною чутливістю, здатний підтримати учня у складних ситуаціях, не принижуючи його гідності та сприяючи збереженню мотивації до навчання.

Важливим принципом педагогічної етики є принцип справедливості, який передбачає об'єктивне оцінювання знань учнів та рівне ставлення до всіх здобувачів освіти. Дотримання цього принципу сприяє формуванню довіри до вчителя та позитивного ставлення до навчання. Порушення принципу справедливості, навпаки, може призвести до втрати авторитету педагога та виникнення конфліктів у колективі. У педагогічній спадщині підкреслюється, що справжній учитель є гуманістом, який будує свою діяльність на засадах поваги до особистості дитини, довіри та підтримки. Такий підхід визначає сутність педагогічної етики та сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості учня [2, с. 89].

Висновки. Таким чином, педагогічна етика та педагогічний такт виступають як практичні інструменти професійної діяльності вчителя. Вони забезпечують ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, сприяють створенню сприятливого психологічного клімату та підвищують якість освіти.

Педагогічна етика та педагогічний такт є невід’ємними складовими сучасної педагогічної майстерності. Вони визначають характер взаємодії між учителем і учнями, впливають на ефективність навчального процесу та сприяють формуванню позитивного освітнього середовища. Формування цих якостей має бути одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ: Вища школа, 2008.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 2011.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012.
4. Кузьміна Н. В. Професіоналізм діяльності вчителя. Київ: Вища школа, 2015.
5. Кан-Калик В. А. Учителю про педагогічне спілкування. Київ: Освіта, 2018.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

доктокар педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри романо-германської філології

та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК: 378.937

Діконська Ксенія,

здобувачка 3 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Постановка проблеми. З огляду на сучасні вимоги українського суспільства, зазначених як у законодавчих документах (Закони України «Про вищу освіту» і «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті), так і у Державному стандарті спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, випускники спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно)» мають набути впродовж навчання не тільки найвищих рівнів лінгвістичної (граматичної, лексичної, стилістичної, семантичної), соціокультурної й перекладацької компетентностей, але й професійної готовності до викладання лінгвістичних дисциплін філологам-германістам, у т.ч. й в аспекті формування в них **текстотвірної компетентності**. Останній аспект цілком відповідає вимогам Стандарту спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, в якому наголошено на тому, що по закінченні навчання «магістр-філолог може працювати в науковій, літературно-видавничій, освітній галузях; на викладацьких, науково-дослідних та адміністративних посадах у закладах вищої освіти (за наявності у програмі підготовки циклу психолого-педагогічних та методичних дисциплін, проходження відповідних практик)» [1].

З врахуванням цього, ми вдалися до дослідження питання, яке стосувалося використання наданих стандартом спеціальності «Філологія» можливостей до

здійснення підготовки магістрів-філологів до професійно-педагогічної та лінгвометодичної діяльності.

Мета дослідження: співставити і порівняти на рівні освітніх програм перелік додатково введених компетентностей та програмних результатів навчання магістрів філології, необхідних для їхньої підготовки в якості майбутніх викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Здійснений перегляд чинних освітніх програм із спеціальності «Філологія» спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, які реалізуються у закладах вищої освіти, що увійшли до бази нашого дослідження на пошуковому етапі експерименту, показав, що останні, цілком враховуючи вимоги державного Стандарту, дещо розширюють обсяг спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання випускників, зокрема, в напрямку здійснення їхньої педагогічної та лінгвометодичної підготовки в якості майбутніх викладачів іноземної мови, що висвітлює таблиця 1.

Таблиця 1

Перелік додатково введених компетентностей та програмних результатів навчання для здійснення підготовки магістрів філології в якості майбутніх викладачів іноземної мови

Бази дослідження /Компоненти ОПП «Філологія»	Додатково введені компетентності (ФК/СК)	Додатково введені програмні результати навчання (ПРН)
1. НУ «Одеська політехніка»: 111 Методика викладання професійних дисциплін		ПРН19. Застосовувати сучасні методики і стратегії викладання іноземних мов в освітньому процесі в ЗВО та ЗСО, зокрема ІКТ, для здійснення професійної діяльності викладача та забезпечення

		студентоцентрованого навчання і викладання.
2. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова: ОК01 Педагогіка ВШ; ОК05 Методика викладання ІМ і зарубіжної літератури у вищій школі; ОК09 Асистентська практика магістра ВК01 Особливості викладання англійської мови для цифрового покоління студентів; ВК01 Сучасна полімовна особистість: технології та методи розвитку.	СК10. Здатність до організації освітнього процесу та викладання іноземних мов і зарубіжної літератури в закладах вищої освіти	ПРН 13. Доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань, власну точку зору на них та її обґрунтування як фахівцем, так і широкому загалу, зокрема особам, які навчаються. ПР 19. Здійснювати організацію освітнього процесу, висококваліфіковано викладати іноземні мови й зарубіжну літературу в закладах вищої освіти.
3. Одеський національний морський університет: ОК3 Педагогіка і психологія вищої школи; ОК4 Методика викладання іноземної мови і перекладу у ЗВО; ОК12 Виробнича (асистентська) практика	ФК12 Здатність організовувати різні форми навчально-виховного процесу у ЗВО згідно із сучасними методами навчання іноземних мов та перекладу. ФК13 Здатність користуватися інформаційними ресурсами та онлайн-сервісами щодо розроблення навчальних матеріалів та вдосконалення методики навчання іноземних мов та перекладу.	ПР 19. Розв'язувати складні завдання та проблеми забезпечення й організації освітнього процесу в ЗВО.

4. НУ «Одеська юридична академія»: ОК5 Педагогіка та психологія вищої школи; ОК6 Методика викладання іноземних мов у вищій школі; ОК12 Педагогічна асистентська практика; ВК 1 Менторінг та наставництво у викладанні іноземних мов; ВК2 Психологічний практикум з комунікації ВК3 Управління іміджем ВК4 Новітні формати публічних виступів	СК 11. Здатність ефективно, компетентно й інноваційно організовувати різні форми навчально-виховного процесу у закладах освіти згідно із сучасною методикою навчання іноземних мов.	ПРН 19. Розв'язувати складні завдання та проблеми забезпечення й організації освітнього процесу в закладі освіти
5. Міжнародний університет : ОК04 Педагогіка і психологія вищої школи; ОК05 Методика викладання іноземної мови і зарубіжної літератури у вищій школі; ВК02 Психологія педагогічної діяльності викладача ВШ; ВК02 Освітній менеджмент і моніторинг	ФК10. Здатність до організації освітнього процесу та викладання іноземних мов і зарубіжної літератури в закладах вищої освіти	ПРН 19. Розв'язувати складні завдання та проблеми забезпечення й організації освітнього процесу в закладі освіти
6. Київський нац. університет імені Тараса Шевченка. За вибіркоvim блоком «Теорія та методика	ФК 17.1. Здатність планувати і проводити навчальні заняття з використанням інноваційних методик, технологій і засобів,	ПРН 24.1. Проводити навчальні заняття, надавати консультації студентам із НД за спеціалізацією, а також здійснювати індивідуальний

викладання іноземної мови у закладах вищої освіти (німецька мова)»: <i>БК2 Методика викладання іноземної мови у закладах вищої освіти;</i> <i>БК 3 Вчимося навчати німецької;</i> <i>БК 4 Асистентська практика.</i>	консультувати здобувачів, враховуючи принципи інклюзивності. ФК 18.1. Здатність розробляти критерії оцінювання РН та матеріали для нього, об'єктивно оцінювати результати навчання, а також надавати якісний зворотний зв'язок студентам. ФК 19.1. Здатність розробляти й удосконалювати навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін, відповідно до спеціалізації. ФК 21.1. Усвідомлення сутності навчально-виховного процесу у ВШ, розуміння педагогічної культури викладача та шляхів її вдосконалення. ФК 22.1. Здатність розуміти психологічні чинники освітнього процесу у вищій школі та соціально-психологічні явища, які опосередковують та зумовлюють процеси навчання і виховання.	супровід студента (наставництво, менторство) під час навчання, використовуючи сучасні інноваційні методики, технології та засоби, релевантні для вищої школи. ПРН 25.1. Розробляти критерії оцінювання РН, застосовувати методи й інструменти для такого оцінювання, розробляти відповідні матеріали, проводити контрольні заходи, дотримуючись неупередженості та об'єктивності. ПРН 26.1. Розробляти навчально-методичні матеріали з дисциплін спеціалізації, презентувати матеріали до освітніх, наукових, методичних, профорієнтаційних заходів. ПРН 28.1. Застосовувати сучасні педагогічні методики і технології в організації навчально-виховного процесу та методичної роботи у ВШ. ПРН 29.1. Використовувати психологічні знання в організації основних видів діяльності у ЗВО, застосовувати психологічні методи оптимізації освітнього процесу.
--	--	---

Як засвідчує таблиця 1, при практичній реалізації ОПП «Філологія» спостерігається дві провідні тенденції. Перша з них проявляється в тому, що означена програма спрямовує зусилля здобувачів на засвоєння саме тих загальних та фахових компетентностей, які прописані у Стандарті без їх змін, – для успішного здійснення професійної діяльності у галузі філології, перекладу та міжнародної комунікації, відповідно Державного класифікатора професій: 2444 філолог, лінгвіст; 2444.1 філолог-дослідник; 2444.2 перекладач (вузька спеціалізація, відповідна профілю спеціалізації). Друга тенденція виявляється через гармонійне поєднання на досить широкій міжпредметній основі провідного – філологічного напрямку підготовки здобувачів в галузі германських мов і літератур, а також перекладу, з додатковими – психологічним, загальнопедагогічним та методичним аспектами професіоналізації їхньої підготовки в статусі викладачів ЗВО. Останній спрямований на розвиток у випускників ознак професіоналізму особистості і діяльності викладача іноземної мови як дослідника, проектувальника, методиста, організатора й менеджера сфери іншомовної освіти вищої школи.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що взірець «універсальної» освітньої програми розроблено в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, в рамках якої здобувачі проходять ґрунтовну спеціалізацію з методики викладання іноземної мови, яка обіймає 24 кредити ЄКТС.

Список використаних джерел

1. Стандарти вищої освіти України за спеціальністю «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджені наказом Міністерства освіти і науки № 871 від 20 червня 2019 року. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри романо-германської філології та методики

викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 378.937

Добров Владислав,

здобувач 3 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури засвідчує про зріст інтересу вчених до феномену штучного інтелекту (ШІ) та його використання під час викладання іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти. У цьому контексті, під штучним інтелектом розуміють здатність електронної системи (комп'ютера) виконувати певні завдання, імітуючи мислення людини. До ключових технологій, що перебувають в основі цього процесу, належать:

- NLP («обробка природної мови»), що дає змогу проводити аналіз текстів, визначати основні поняття і створювати відповідні тексти;

- ML (машинне навчання»), яке забезпечує пристосовність тестів, підігнавши їх під рівень знань ІМ окремого студента;

- LLM («великі мовні моделі»), зокрема GPT, уможлиблює генерування складних завдань, у т.ч. відкритих запитань, які потребують глибокого усвідомлення іншомовного матеріалу [3].

Важливо усвідомити, що автоматизація інтелектуальних процесів, яку здійснює ШІ, цілком не замінює викладача ІМ під час організації процесу навчання, проте стає засобом оптимізації процесу оцінювання знань студентів.

Мета дослідження: продемонструвати переваги штучного інтелекту як інноваційно-педагогічного інструменту технології студентоцентрованого навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів впровадження ШІ інструментарію у процес навчання та викладання ІМ у ЗВО є створення тестових завдань, які можуть використовуватися як для проміжного контролю, так і під час іспитів. Автоматизація такого важкого завдання дасть змогу істотно скоротити навантаження на викладача іноземної мови [1]. Наразі сучасна нейронна мережа пропонує на основі технологій ШІ різні засоби, які знадобляться викладачам ІМ під час розробки тестових завдань та власне студентам у процесі їх виконання. До переваг використання ШІ у генеруванні тестів варто віднести: ефективність, об'єктивність, персоналізацію, адаптивність та аналіз результатів [3]. ШІ алгоритмізує створення різних типів тестових завдань, від простих тестів з вибором відповіді до складних питань, що потребують аналізу інформації. Для надання високої якості тестових завдань необхідним є постійне вдосконалення алгоритмів і педагогічний контроль над процесом використання тестів. Останній враховує технічні, етичні та методологічні аспекти.

Сучасний викладач має змогу самостійно створювати онлайн-тести, за допомогою яких можна оцінювати якість знань здобувачів з ІМ. Окрім цього, існує низка Інтернет-ресурсів з готовими онлайн-тестами, що мають відношення до різних аспектів англійської мови. Ці джерела можуть використовуватися як для самостійної роботи, так і на занятті. Проілюструємо це твердження на наступному прикладі, відібраному нами з відомих онлайн-ресурсів:

New Sentinel Satellites to Check the Earth

Contracts (22) _____ with industry to produce spacecraft that can provide information on a range of parameters – from the extent of Arctic sea-ice to the condition of soils in dry regions of the world. The new satellites are expected to be launched towards the decade's end. This depends, however, on sufficient (23) funding being identified.

While a number of commercial concerns are launching larger numbers of satellites to map the Earth, none is investing in (24)_____ range of high-fidelity

sensor types. What's more, all the data from the Sentinels is free and open, including to users outside Europe. The first Sentinel-6 satellite is due to (25) _____ in November. This is a radar altimetre that will measure very (26) _____ the height of the world's oceans. It's data that is critical for understanding sea-level rise.

	A	B	C	D
22	<i>announced</i>	<i>have announced</i>	<i>are announcing</i>	<i>have been announced</i>
23	<i>the furthest</i>	<i>the farthest</i>	<i>further</i>	<i>farther</i>
24	<i>so a wide</i>	<i>such a wide</i>	<i>such wide</i>	<i>so wide</i>
25	<i>launched</i>	<i>be launched</i>	<i>have launched</i>	<i>be launching</i>
26	<i>precisely</i>	<i>precise</i>	<i>precision</i>	<i>preciseness</i>

Найбільш поширеним III інструментом є, як правило, мовний чат-бот такий, як ChatGPT. Чат-бот ChatGPT як удосконалений варіант певної пошукової системи, в змозі швидко віднайти потрібний Інтернет-ресурс, надіслати опис та приклади застосування відповідного джерела, створити різноманітні варіанти тестових завдань, тобто згенерувати тести, задля перевірки та контролю знань та вмінь студентів ЗВО.

Одним із способів використання GPT є контроль рівня засвоєння вивченої лексики. Адже систематизація засвоєного лексичного матеріалу веде до кращого запам'ятовування вокабуляру, уможливорює повторювання професійно орієнтованого словника перед написанням тестів. Звідси, студент може застосовувати даний чат-бот для створення персоналізованого тесту до професійної теми, що відповідатиме його професійним потребам та дасть можливість здобувачу перевірити свої власні знання ІМ. Наприклад, викладач звертає увагу студентів на таку активну лексику, яку слід опрацювати до теми «Ecology»: *environment, plants, non-living factors, organisms, living things, natural environments, life on Earth, be threatened by human activity, to conduct research, to*

carry out field experiments, to test hypotheses, abiotic and biotic components, photosynthetic life forms, an oxygen-rich atmosphere, be investigated at the biosphere level, ocean pollution, air pollution, and global climate change [4]. Далі студент вказує тему та відповідну лексику у вікні чату, а GPT створює питання до тренувального тесту.

S. Create grammar test for Advanced students.

Таблиця 1

Формулювання тесту англійською мовою та початок тесту, створеного чатом GPT

AI: Sure! Here's a grammar test on correct tenses, forms of adverbs, adjectives, verbs for advanced students. Each question has multiple-choice options for the answer. Choose the best option that completes the sentence correctly.

Being from a small town, I had (1) _____ been exposed to a large city such as New York, so my trip there was like (2) _____ an entirely new way of life. In the morning of the flight I felt excited as we arrived at the airport and made our way to the gate. I watched through the window the airport with the runway (3) _____ smaller as the plane gained altitude. I felt thrilled as I realised that I would soon be in one of (4) _____ cities of the United States.

1

- A ever
- B just
- C yet
- D never**

2

- A to discover
- B discover
- C discover ing**
- D being discovered

3

- A become**
- B to become
- C had become
- D were becoming

4

- A most amazing
- B the most amazing**
- C more amazing
- D the more amazing

Важливо зауважити, що формулювати запитання та тестові завдання можна також українською мовою. Однак, необхідно чітко і точно формулювати команди та завдання: *створи, напиши, згенеруй*. При цьому, потрібно вказувати стиль та обсяг написання тексту, висловлюючи власні думки та запити зрозумілою мовою.

S. створи граматичний тест (10 пунктів) з відповідями англійською мовою (часові форми) для студентів рівня C1/C2, використовуй різноманітну лексику та переважно довгі речення.

Таблиця 2

Формулювання тесту українською мовою, створеного чатом GPT

AI: Звісно! Ось граматичний тест англійською мовою (розпізнавання часових форм) для студентів рівня Advanced. Кожне речення містить пробіл, який слід заповнити відповідною формою дієслова. Відповіді знаходяться наприкінці тесту.

1. My manager has recently informed me that I will _____ redundant.
a) get b) be made c) make d) be forced
2. He was _____ upset, but he was also angry.
a) not b) neither c) both d) not only
3. When I was a child I _____ go to the country every summer.
a) used b) would c) was used d) got used
4. I _____ to the airport tomorrow morning anyway so I can give you a lift.
a) drive b) am driving c) will drive d) will be driving
5. I have no idea where she is. She _____ be waiting for us outside the pub.
a) will b) must c) should d) has to
6. I _____ earlier even though I had a valid reason.
a) couldn't leave b) may not have left c) couldn't have left d) wasn't allowed to leave
7. Do you want to go out today or _____?
a) no b) not c) none d) don't
8. _____ you have any queries, do not hesitate to send them to the following email address or call us.
a) Do b) Should c) Unless d) Were
9. We have to leave now because we are due _____ the premises in an hour.
a) to be on b) to be c) to being on d) being
10. It turned out we _____ have bought him a present after all.
a) mustn't b) hadn't c) couldn't d) needn't
11. It was the first time I _____ in such an important match.
a) was ever playing b) have ever played c) have ever been playing d) had ever played
12. The phone case from the online-shop never arrived, _____ in the post.
a) was lost b) had been lost c) having lost
d) having been lost

Answers: b, d, b, d, c, a, b, b, a, d, d, d.

Як бачимо, сфери застосування GPT у навчанні / викладанні ІМ є доволі різноманітними:

-робота з лексикою: створення тестів із пропущеними словами; генерування тесту з урахуванням списку слів; пояснення різниці у вживанні багатозначних лексичних одиниць та створення тренувальних тестових завдань тощо;

-робота з граматиною: створення тестів домашніх завдань та аналіз; тренування граматичних структур; перевірка тестів; створення серій тестових завдань; розробка тестів для студентів ЗВО.

Висновки. Покращення моделей, таких як GPT, дасть можливість робити аналіз складних текстових відповідей та оцінювати рівень усвідомлення навчального матеріалу. Перспективним є і розвиток так званих гібридних моделей оцінювання, в яких разом з викладачами працюватимуть автоматизовані системи (інтеграція переваг педагогічного контролю та автоматизації). В цілому, розвиток ШІ у під час створення тестових завдань спрямований на підвищення результативності процесу навчання. При цьому роль викладача як важливого елемента навчального процесу зберігається.

Список використаних джерел

1. Карпин, А. (2025). Роль штучного інтелекту в створенні тестових завдань. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* : зб. тез наук.-метод. доповідей Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Київ – Львів–Торунь: Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres, 351-354.

2. Kim, N. Y., Cha Y., Kim, H. S. (2019). Future English learning: Chatbots and artificial intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, № 22(3), pp. 32-53.

3. Mohammadkarimi, E. (2024). Exploring the use of artificial intelligence in promoting English language pronunciation skills. *LLT Journal A Journal on Language and Language Teaching*. Vol 27, No. 1, pp. 98-115.

4. Wilkin, D., Brainard, J. Ecology Advanced URL: <https://flexbooks.ck12.org/cbook/ck-12-advanced-biology/section/18.1/primary/lesson/ecology-advanced-bio-adv/>.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри романо-германської філології

та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 37.091.3

Добровольська Валерія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. В епоху цифрової трансформації суспільства та інтеграції інформаційно-комунікативних технологій, зокрема, штучного інтелекту у процес професійної діяльності майбутніх фахівців з філології, дуже важливим питанням постає не тільки підвищення рівня їхньої цифрової грамотності у галузі перекладу й викладання іноземних мов, але й формування в них іншомовної комунікативної компетентності, базованої на знанні сутності лінгвістичної теорії й способів використання різних інструментів для успішного вирішення професійних завдань в умовах невизначеності. Такої думки дотримуються як зарубіжні, так і вітчизняні вчені.

Сучасне суспільство потребує фахівців, здатних ефективно спілкуватися рідною та іноземними мовами, критично мислити та адаптуватися до швидких змін інформаційного середовища. Тому, у сучасному освітньому просторі вищої школи особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземних мов у закладі вищої освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні сучасних педагогічних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність є однією з ключових компетентностей сучасної освіти. Вона передбачає здатність

використовувати мовні знання у реальних ситуаціях спілкування, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та правильно висловлювати власні думки.

Одним із найефективніших підходів до формування комунікативної компетентності є комунікативний метод навчання. Його сутність полягає у створенні умов для активного використання іноземної мови під час навчального процесу. У процесі занять використовуються рольові ігри, дискусії, презентації та робота в групах.

Важливе значення мають інформаційно-комунікаційні технології. Використання онлайн-платформ, мультимедійних матеріалів та інтерактивних вправ робить освітній процес більш ефективним та доступним. Сучасна педагогіка активно використовує технологію змішаного навчання, яка поєднує традиційні та дистанційні форми роботи. Такий підхід забезпечує гнучкість освітнього процесу та сприяє розвитку самостійності студентів. Не менш важливим є створення позитивної психологічної атмосфери під час занять. Викладач у сучасній освіті виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчальної діяльності здобувачів.

Висновки. Сучасні педагогічні підходи до розвитку комунікативної компетентності забезпечують підвищення ефективності навчального процесу та формування ключових навичок XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Освіта, 2020.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2019.
3. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у сучасній освіті. Київ : Центр навчальної літератури, 2021.
4. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge University Press, 2020.

Наукова керівниця: Адамова Г.В.,

докторка філософії з освітніх, педагогічних наук, доцента, деканка факультету іноземних мов, медіа та психології Міжнародного університету

УДК: 378.147

Дяченко Юлія,

здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ЩОДО НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення інформаційний простір набуває статусу одного з ключових інструментів впливу на студентську молодь, оскільки у ньому активно застосовуються приховані інформаційно-психологічні механізми дезінформації, маніпулятивних наративів та емоційно забарвленого контенту цифрових медіа. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема ефективного управління інформаційними потоками (інформаційного менеджменту) та системного моніторингу інформаційного середовища, в якому перебуває студентська молодь як найбільш активний споживач цифрового контенту [3]. Конструктивне вирішення останньої дозволить своєчасно виявляти ті загрози, які суперечать національним цінностям виховання студентської молоді, а також потребують нейтралізації задля забезпечення її інформаційної безпеки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності формування у здобувачів вищої освіти інформаційної стійкості як складової національної безпеки, зокрема, засобами інформаційного менеджменту та моніторингу.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна стійкість у сучасних умовах розглядається як здатність особистості та суспільства ефективно функціонувати в умовах інформаційного тиску, зберігаючи об'єктивність сприйняття та здатність до критичного аналізу будь-яких джерел. Ключову роль у забезпеченні інформаційної стійкості відіграє інформаційний менеджмент, який передбачає системне управління інформаційними потоками, включаючи їх

організацію, фільтрацію, перевірку та поширення. У державному та освітньому контексті це дозволяє зменшити вплив дезінформації та підвищити якість інформаційного середовища [1].

Важливим елементом є моніторинг інформаційного простору, який включає безперервне спостереження, аналіз і оцінку інформаційних потоків з метою виявлення маніпулятивного контенту, фейкових новин та інформаційних атак. Такий підхід дозволяє своєчасно реагувати на загрози та формувати превентивні механізми захисту [2]. Окреме значення має освітній компонент, який забезпечує формування у студентської молоді навичок критичного мислення, медіаграмотності та інформаційної безпеки. Інтеграція елементів інформаційного менеджменту та моніторингу в освітній процес сприяє підвищенню рівня психологічної стійкості здобувачів вищої освіти до маніпулятивного впливу. Остання дозволяє зменшити вплив емоційно зарядженого контенту та забезпечує більш раціональне сприйняття інформації.

Висновки. Інформаційна стійкість здобувачів вищої освіти визнається ключовим елементом національної безпеки, особливо в умовах гібридних загроз й продовження воєнного стану, оскільки інформаційний простір може використовуватися як інструмент впливу на їхню свідомість і поведінку, а також як засіб протистояння. Набуттю інформаційної стійкості сприяють нестандартні засоби інформаційного менеджменту в їх поєднанні із системним моніторингом інформаційного контенту університетського освітнього середовища, спрямовані на розвиток здатності у здобувачів вищої освіти критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
2. Концепція розвитку медіаосвіти в Україні. Київ, 2020.
3. Почепцов Г.Г. Інформаційні війни: теорія і практика. Київ, 2016.

***Наукова керівниця: Цокур О.С.,**
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету*

УДК 378.937

Івасюк Катерина,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ТРЕНД

Постановка проблеми. Гейміфікація в теперішній час набуває ознак інноваційного дидактичного підходу, який використовує елементи гри та гейміфікаційні механізми в освітньому процесі з метою стимулювання мотивації до пізнання та залучення учнів до активного набуття компетентностей. Цей підхід базується на ідеї, що певні гейміфікаційні механізми та елементи гри, такі як бали, досягнення, рівні і лідерські дошки, можуть зробити процес навчання більш цікавим, захоплюючим та мотивуючим для здобувачів будь-якого віку й рівня освіти, тому що гейміфікація значно збільшує їхню мотивацію до самостійного виконання пізнавальних завдань та покращує сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування навчального матеріалу, суттєво впливаючи на якість прикінцевих результатів навчання.

Такі висновки зроблено в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, які досліджували особливості механізмів (М. Барбер, К. Вербах, Г. Зіхерман, Д. Кларк, Е. Коркоран, М. Ласковскі, Д. Соман, Д. Хантер, В. Хсін-Юань) та методів (О. Карабін, Ю. Мальований, Л. Сергєєва) гейміфікації, концептуальні засади ігровізації (Н. Матяш, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Полат, М. Савчина).

Натомість, сутність, специфіка, механізми, методи і технології гейміфікації, доцільні для використання в сучасному освітньому процесі, зокрема, під час організації навчання іноземних мов, а також питання щодо оптимального вибору гейміфікаційних елементів, способів їх інтеграції в навчальну систему та впливу на результати навчання та мотивацію учнів

молодшого, середнього й старшого шкільного віку вивчено ще недостатньо, залишаючись предметом актуальних наукових розробок та досліджень.

Мета дослідження – виявити й узагальнити дидактичні пріоритети і недоліки гейміфікації процесу навчання іноземної мови здобувачів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «гейміфікація», який був запропонований американським програмістом та винахідником Ніком Пеллінгом у 2002 р. у значенні форми донесення інформації до учасників процесу діяльності, залучення їх та сприяння активної взаємодії, що спричинило рух Serious Games Initiative, пов'язаний з упровадженням інноваційних ігрових технологій, застосуванням у програмному забезпеченні або інтернет-сайтах підходів, що характерні до комп'ютерних технологій, з метою залучення споживачів, підвищення їх інтересу та уваги до вирішення різних задач та завдань,.

Гейміфікація в сенсі ігрового процесу, який передбачає сприяння залучення його учасників до взаємодії за допомогою засобів гри та комп'ютерних можливостей і технологій, одразу знайшла підтримку у закладах вищої освіти, фактично зумовивши становлення й розвиток нової освітньої парадигми, заснованої на використанні комп'ютерних ігор для викладання дисциплін економічного, технічного, природознавчого й гуманітарного профілю, у т.ч. й іноземних мов.

Гейміфікація в умовах розвитку цифрового суспільства визнана одним із провідних трендів сучасної освіти й тлумачиться як застосування підходів, характерних для комп'ютерних ігор, для неігрових контекстів з метою підвищення ефективності вирішення прикладних завдань, а також застосування елементів гри на практиці в сферах людського буття, ніяк не пов'язаних з іграми. Через це, з кожним роком кількість освітніх сервісів, що використовують гейміфікацію в процесі онлайн навчання стрімко збільшується, оскільки її застосовують освітні установи по всьому світу, щоб замінити

монотонні типові завдання при традиційному навчанні й урізноманітнити їх формат завдяки застосування цифрових ігор.

Гейміфікація як сучасна стратегія перетворення освітнього процесу на захопливу ігру, виявляється потужним інструментом для покращення навчання в умовах онлайн-середовища через те, що надає можливість підвищувати зацікавленість та мотивацію учнів, сприяти їхньому активному залученню до навчального процесу. Гейміфікація як педагогічний інструмент є стратегією, що полягає у використанні елементів гри та ігрових механік у навчанні на основі принципів, які включають поінформованість, змагання та досягнення, винагороди та визнання, спільноту, виклики та рівність, а також заохочення до спроб та вдосконалення.

Переваги гейміфікації у викладанні різних навчальних дисциплін убачаються в: залученні студентів до активної діяльності; суттєвому підсиленні їх навчальної мотивації, що дозволяє більше концентруватися і більше докладати зусиль до навчальної діяльності, яка здійснюється через ігрові технології, а також, не відволікаючись, довше займатися цією діяльністю; відповідному підвищенні вірогідності успішного досягнення навчальної мети тими, хто навчається.

Натомість, в умовах широкого руху, який зорієнтований на гейміфікацію освітнього процесу у середній та вищій школі, в сучасній методиці викладання іноземних мов поняття гейміфікації ще не знайшло відповідного висвітлення, хоча під час їх вивчення різні види навчальних ігор застосовуються вже десятиріччями. Причина цього полягає у тому, що ігрові елементи і ситуації, запроваджені в останній час у викладання інших дисциплін, ґрунтувалися на застосуванні інформаційних технологій, зокрема, ігрової діяльності онлайн, проведенні відеоігор, в чому викладачі іноземних мов, можливо, не вбачають особливого сенсу, або не готові до залучення новітніх інформаційних технологій та цифрових ресурсів.

Вивчення наукових джерел засвідчує, що поняття ігрової технології та гейміфікації схожі, але не тотожні, тому що головна відмінність гейміфікації

полягає в тому, що вона зумовлює суб'єктів освітнього процесу по-новому сприймати світ – через «призму ігор», коли реальність не стає грою, незважаючи на використання ігрових елементів та ігрових настанов, а залишається нею. А оскільки сучасне покоління, народжене в цифрову добу, не мислить життя без Інтернету та інноваційних технологій, блогів, чатів та соціальних платформ, то місія інноваційно налаштованого викладача іноземної мови – поставити гейміфікацію на службу навчальним цілям: навчити учнів отримувати від навчання позитивний досвід, задовольняючи потреби.

Висновки. Гейміфікація у процесі навчання іноземної мови може стати потужним інструментом для створення інтерактивного та захоплюючого навчального середовища, що сприяє не тільки підвищенню мотивації учнів до виконання навчальних завдань, але й поліпшення їхнього мовного розвитку, підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності. Здійснюючи гейміфікацію курсу з іноземної мови, варто дотримуватися п'яти крокової моделі її застосування, що передбачає: розуміння мети аудиторії та контексту навчання; визначення освітніх завдань, структурування досвіду (з врахуванням не лише мовного рівня тих, хто навчається, але й їхнього емоційного стану, здатності до роботи у групі, лідерських якостей), виокремлення ресурсів, створення елементів гейміфікованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Біленька Ю. О. Гейміфікація у процесі вивчення англійської мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Кропивницький, 21 лютого 2022 р.). Кропивницький, 2022. С. 293–295.
2. Гра по-новому, навчання по-іншому: метод. посіб. / упоряд. О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 378.016:33:004.9

Кічка Микола,

здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Міжнародного університету м. Одеса, Україна

ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ВІЗУАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Сучасна економічна освіта вимагає опрацювання величезних масивів даних, розуміння абстрактних моделей та динамічних ринкових процесів. В умовах цифрової трансформації традиційні текстоцентричні методи навчання втрачають ефективність. Постає необхідність у дидактичному проектуванні: цілеспрямованому створенні навчального середовища, де візуальний контент стає не просто ілюстрацією, а інструментом пізнання та формування професійної компетентності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні дидактичних засад проектування візуалізованого освітнього контенту, необхідного для формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в умовах цифрової трансформації освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш за все проблема полягає у суперечності між необхідністю швидко засвоювати складну економічну інформацію та домінуванням застарілих форм її подання. Візуалізація дозволяє подолати "інформаційне перевантаження" та активізувати когнітивні ресурси студентів. Аналізуючи сучасні науково-педагогічні дослідження ми дійшли висновку, що проектування візуалізованого контенту для майбутніх економістів має базуватися на таких принципах: системності: відображення економічних явищ як цілісних систем (наприклад, модель кругообігу доходів); лаконічності: виділення ключових показників (KPI) без зайвого візуального "шуму";

акцентування: використання кольору та форми для виділення критичних точок на графіках та діаграмах; інтерактивності: можливість студента змінювати параметри моделі та бачити візуальний результат (динамічні моделі в Excel або BI-платформах).

Ефективність візуалізації в освіті залежить не від кількості використаних зображень, а від науково обґрунтованого підходу до їх створення. Саме тому, дидактичне проектування — це місток між сирим навчальним матеріалом та інтелектуальною структурою, яка виникає в свідомості студента. Для того, щоб візуальний контент став інструментом навчання, він має відповідати певним критеріям:

- когнітивної візуалізації (візуальний образ має не просто ілюструвати текст, а нести додаткове смислове навантаження, а проектування повинно стимулювати перехід від споглядання до аналізу);

- структурної логічності: інформація має бути ієрархічною. Студент повинен з першого погляду виокремлювати головне (ядро), другорядне та зв'язки між ними. Використання ліній, стрілок та блоків має чітко відображати логіку розгортання економічної думки;

- мінімізації когнітивного навантаження: людський мозок може одночасно опрацьовувати обмежену кількість елементів;

- естетичної та ергономічної відповідності: колірна гама та шрифти мають працювати на витривалість уваги. Використання контрасту для виділення акцентів. Дотримання "вільного простору" (white space), щоб око не втомлювалося від щільності даних;

- інтерактивної динамічності: сучасний візуальний контент має бути "живим". Проектування має передбачати можливість трансформації об'єкта (наприклад, зміна графіка при зміні вхідних даних у Excel-моделі), що розвиває дослідницькі навички;

- єдності термінологічного та візуального полів: графічні образи мають бути консистентними; якщо в одній схемі "прибуток" позначений зеленим

кольором, він має залишатися таким у всьому курсі. Це створює сталу систему візуальних кодів у свідомості студента.

Як бачимо, алгоритм реалізації принципів та врахування критеріїв можна об'єднати в три наступні кроки: декомпозиція (розподіл навчальної теми на дрібні логічні модулі); вибір метафори (пошук візуального образу, що найкраще пояснює суть); синтез (створення цілісного візуального об'єкта на основі обраних принципів). Дотримання принципів дидактичного проектування дозволяє перетворити візуалізацію з "розважального елемента" на потужний когнітивний інструмент. Це критично важливо для економічних дисциплін, де високий рівень абстракції вимагає чіткої та логічної візуальної опори.

Висновки. Дидактичне проектування візуалізованого контенту сьогодні виступає не просто як допоміжний метод ілюстрації, а як фундаментальна стратегія модернізації економічної освіти. Встановлено, що перехід від текстового до візуально-когнітивного подання інформації дозволяє майбутнім фахівцям швидше опановувати складні економічні абстракції. Ефективно спроектований контент безпосередньо впливає на розвиток ключових професійних компетенцій: аналітичної (здатність інтерпретувати складні графічні дані), прогностичної (вміння моделювати сценарії на основі трендів) та комунікативної (здатність презентувати бізнес-рішення через зрозумілі візуальні звіти). Дидактичний підхід до проектування вимагає від викладача глибокого психолого-педагогічного аналізу навчального матеріалу для вибору оптимальної форми візуалізації та володіння графічними інструментами.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 144. С. 5–25.
2. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування та використання хмароорієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Житомир, 2019. 552 с.
3. Осадча К. П. Проектування електронних навчальних ресурсів для професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2015. № 1 (14). С. 182–187.

Наукова керівниця: Єрмакова С.С.,
докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри
педагогіки та психології Міжнародного університету

УДК 378.937

Коваленко Ярославна,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти є однією з ключових тенденцій розвитку сучасного суспільства, що визначається стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх активним впровадженням у всі сфери життя. Освітній процес зазнає суттєвих змін, що стосуються як змісту навчання, так і форм, методів та засобів педагогічної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває питання впливу цифровізації освіти на формування творчої особистості здобувача освіти [1, с. 45]. Сучасна освіта орієнтується не лише на передачу знань, а й на розвиток креативності, критичного мислення, здатності до самостійного пошуку інформації та інноваційної діяльності. Саме цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації цих завдань, створюючи інтерактивне, гнучке та персоналізоване освітнє середовище [2, с. 112].

Мета дослідження: визначення ролі цифрової трансформації освіти як чинника розвитку творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освіти передбачає системне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, що змінює традиційні підходи до навчання та викладання. Вона охоплює використання електронних ресурсів, дистанційного та змішаного навчання, мультимедійних засобів, онлайн-платформ і цифрових освітніх середовищ [3, с. 78]. Одним із ключових аспектів цифровізації є індивідуалізація навчання. Завдяки цифровим інструментам здобувач освіти отримує можливість самостійно обирати темп, форму та траєкторію навчання,

що сприяє розвитку його творчого потенціалу та самостійності [6, с. 21]. Такий підхід дозволяє враховувати індивідуальні здібності, інтереси та потреби кожного студента.

Важливим чинником розвитку творчості є використання інтерактивних технологій навчання. Інтерактивність забезпечує активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі, стимулює їхню пізнавальну діяльність та сприяє формуванню креативного мислення [4, с. 64]. Використання мультимедійних засобів, відео, симуляцій та віртуальної реальності створює умови для більш глибокого розуміння навчального матеріалу та розвитку уяви. Цифрове освітнє середовище також сприяє розвитку критичного мислення, яке є невід'ємною складовою творчої особистості. Завдяки доступу до великої кількості інформації здобувачі освіти навчаються аналізувати, оцінювати та відбирати необхідні дані, що формує їхню інформаційну культуру та здатність до самостійного мислення [8, с. 132]. Суттєвим є і розвиток навичок співпраці та комунікації. Використання онлайн-платформ, форумів, відеоконференцій сприяє організації колективної діяльності, обміну ідеями та спільному вирішенню проблем. Це, у свою чергу, стимулює творчість та інноваційне мислення [7, с. 98].

Цифрова трансформація освіти також сприяє впровадженню інноваційних педагогічних технологій. До них належать проєктне навчання, гейміфікація, змішане навчання, які орієнтовані на активну участь здобувачів освіти та розвиток їхніх творчих здібностей [2, с. 156]. Наприклад, проєктна діяльність дозволяє студентам реалізовувати власні ідеї, працювати над реальними проблемами та створювати нові продукти. Особливу роль відіграє медіаосвіта, яка формує здатність до творчого використання медіаресурсів. Вона сприяє розвитку креативності через створення власного контенту, аналіз медіаповідомлень та формування критичного ставлення до інформації [7, с. 145]. Важливим аспектом є також розвиток цифрової компетентності, яка включає не лише технічні навички, а й здатність до творчого використання цифрових інструментів у навчанні та професійній діяльності [1, с. 89]. Саме

поєднання цифрової грамотності та креативності формує конкурентоспроможну особистість у сучасному світі.

Разом з тим, цифровізація освіти має певні виклики. Зокрема, існує ризик зниження рівня живого спілкування, перевантаження інформацією, а також необхідність адаптації педагогів до нових умов діяльності [5, с. 54]. Тому важливим є забезпечення балансу між використанням цифрових технологій та традиційними методами навчання. Ефективність цифрової трансформації значною мірою залежить від готовності здобувачів освіти до інноваційного навчання. Психологічна готовність включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти, які забезпечують успішне засвоєння нових форм навчання.

Висновки. Таким чином, цифрова трансформація освіти виступає потужним чинником розвитку творчої особистості, оскільки створює умови для її самореалізації, розвитку креативного мислення та формування інноваційного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2015. 351 с.
3. Дущенко О.С. Інтернет-технології: навч.-метод. комплекс. Ізмаїл: Ірбіс, 2017. 292 с.
4. Інноваційні освітні технології: навч.-метод. посібник / упор. Л.М. Прокопів. Івано-Франківськ, 2020. 172 с.
5. Інноваційні технології в освітньому процесі / І.В. Хом'юк, В.А. Петрук, О.А. Голюк, В.В. Хом'юк. Вінниця: ВНТУ, 2020. 88 с.
6. Медіапедагогіка: навч. посібник / Загірняк М.В., Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Токарева А.В. Харків: Друкарня «Мадрид», 2018. 360 с.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри романо-германської філології та методики

викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 378.091.31:004.8

Ковбан Андрій,

кандидат юридичних наук, доцент,

доцент кафедри цивільно-правових дисциплін

Одеського державного університету внутрішніх справ

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ЮРИДИЧНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Сучасне впровадження інформаційних технологій та штучного інтелекту, трансформація соціокультурних цінностей змінює освітню парадигму вищої освіти, вимагає переходу від принципу адаптивності до принципу компетентності майбутніх фахівців. Це своєю чергою зміщує акценти в підходах до проектування ступеневої підготовки й організації навчального процесу в закладах освіти. Сучасні здобувачі вищої освіти належать до покоління, яке «виховане» інформаційними технологіями, а тому очікує певної якості викладання та навчання. Тож будь-яка перспективна система освіти не може орієнтуватися тільки на викладача як на єдине джерело навчальної та наукової інформації, потребує впровадження новітніх освітніх технологій.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності переходу від традиційних методів викладання до використання штучного інтелекту як фундаментального середовища для підготовки майбутніх фахівців

Виклад основного матеріалу. Використання штучного інтелекту як методу навчання у вищій освіті знаменує перехід від стандартизованого підходу до глибокої персоналізації освітнього процесу. Ця технологія виступає не просто допоміжним інструментом, а фундаментальним середовищем, що адаптується до когнітивних особливостей кожного студента. Завдяки алгоритмам адаптивного навчання система аналізує швидкість засвоєння матеріалу та рівень помилок, миттєво коригуючи навчальну програму. Це

дозволяє створювати унікальні освітні траєкторії, де контент стає складнішим або спрощується залежно від успіхів студента, що мінімізує стрес і підвищує мотивацію. У ролі інтелектуального ментора ІІІ забезпечує безперервну підтримку, яка раніше була неможливою у межах масової вищої освіти. Студенти отримують змогу вступати в діалог із генеративними моделями, розбирати складні концепції через сократичні запитання та отримувати миттєвий аналіз своїх робіт [1]. Такий підхід трансформує роль викладача, звільняючи його від перевірки однотипних завдань та рутинного адміністрування. Натомість педагог зосереджується на розвитку критичного мислення, етичному вихованні та кураторстві наукових проєктів, де людська інтуїція та емпатія залишаються незамінними.

Водночас інтеграція ІІІ в університетське середовище вимагає повного переосмислення методів оцінювання. Оскільки традиційні есе та тести втрачають свою перевірочну здатність, акцент зміщується на проблемне навчання та практичні симуляції. ІІІ дозволяє створювати складні віртуальні сценарії для майбутніх медиків, юристів чи інженерів, де вони можуть безпечно відпрацьовувати навички в умовах, максимально наближених до реальності [2]. Таким чином, вища освіта стає більш динамічною та орієнтованою на результат, готуючи фахівців до життя в умовах постійного технологічного прогресу. Впровадження штучного інтелекту у підготовку майбутніх правників відкриває шлях до створення інтерактивного середовища, яке раніше було доступне лише під час реальної практики в судах чи адвокатських об'єднаннях. Віртуальні лабораторії для юристів працюють як високотехнологічні тренажери, де ІІІ виступає в ролі динамічного процесуального опонента, свідка або судді. Головна цінність такої симуляції полягає в здатності алгоритмів генерувати сценарії помилок у реальному часі, змушуючи студента миттєво реагувати на непередбачувані зміни в справі.

Під час симуляції судового засідання ІІІ може моделювати поведінку свідка, який раптово змінює свідчення або виявляє ознаки нещирості, що вимагає від студента негайного коригування стратегії допиту. Якщо студент

припускається процесуальної помилки або подає недопустимий доказ, система не просто фіксує цей факт, а миттєво розгортає юридичні наслідки такого рішення: відводу доказу судом до програшу справи у віртуальному засіданні. Це дозволяє майбутнім фахівцям «прожити» свої помилки в безпечному цифровому просторі, де ціна прорахунку — це досвід, а не зламана доля клієнта. Крім того, такі лабораторії ефективно тренують навички аргументації та юридичного письма. ШІ здатний у реальному часі аналізувати виступи студентів на предмет логічних помилок, маніпуляцій чи невідповідності чинному законодавству, пропонуючи контрдоводи, які міг би висунути досвідчений адвокат протилежної сторони [3]. Таким чином, навчання перетворюється з пасивного накопичення знань на активне інтелектуальне протистояння, де студент змушений постійно вдосконалювати свою майстерність під тиском мінливих обставин, що максимально наближає академічну освіту до реалій сучасного судочинства.

Використання штучного інтелекту викладачами-правниками для генерації навчальних матеріалів кардинально змінює підхід до підготовки занять, перетворюючи статичні лекції на динамічні практичні курси. Замість витрачання годин на технічну підготовку слайдів, викладач може завантажити текст своєї авторської лекції в систему ШІ, яка миттєво структурує матеріал, виокремлює ключові тези та створює логічну візуальну презентацію. Це дозволяє зосередитися на змістовному наповненні, доповнюючи теорію найсвіжішими судовими прецедентами, які алгоритми здатні підбирати з відкритих реєстрів за лічені хвилини. Особливу цінність має здатність ШІ генерувати складні юридичні кейси на основі реальних фавул. Викладач може задати параметри певної галузі права — наприклад, деліктні зобов'язання або інтелектуальна власність — і нейромережа створить заплутану юридичну ситуацію з декількома варіантами вирішення [4]. Такі кейси можуть містити суперечливі докази або приховані процедурні порушення, що стимулює студентів до глибокого аналізу та пошуку нестандартних рішень. Це забезпечує унікальність навчальних завдань, оскільки ШІ може генерувати безліч варіацій

однієї теми, запобігаючи використанню студентами готових відповідей із минулих років.

Активне впровадження штучного інтелекту в освітній процес майбутніх правників кардинально змінює парадигму навчання, перетворюючи студента з пасивного слухача на активного суб'єкта, який формує критично важливі професійні компетенції. Коли група студентів працює над спільним правовим кейсом, використовуючи ШІ як аналітичний інструмент, вони змушені розподіляти ролі, обмінюватися інформацією та встановлювати особисті контакти для верифікації отриманих даних. Здатність брати на себе відповідальність за діяльність групи проявляється у прийнятті кінцевого рішення щодо того, які згенеровані ідеї ШІ є релевантними, а які — хибними, що вчить юристів не просто працювати разом, а формувати єдину стратегію.

Штучний інтелект також виступає потужним каталізатором для висунення та формулювання сміливих ідей. Завдяки здатності алгоритмів опрацювати гігантські масиви законодавства та судової практики, студенти отримують базу для розробки нестандартних правових позицій та проектів. Готовність йти на виправданий ризик тренується в симуляціях, де студент може запропонувати нетипове тлумачення норми права і миттєво побачити реакцію системи. Це розвиває вміння не боятися помилок, а аналізувати їх, що дозволяє уникати повторення прорахунків у реальній професійній діяльності.

Висновки. Процес взаємодії з ШІ вимагає від майбутнього правника здатності ясно і переконливо викладати свої думки через точні запити. Це безпосередньо формує вміння бути небагатослівним, але зрозумілим, що є фундаментальною навичкою для виступів у суді та складання процесуальних документів. Більше того, моделювання юридичних наслідків за допомогою ШІ розвиває здатність передбачати результати кожного кроку, адже студент наочно бачить, як одна зміна у позовній заяві може докорінно змінити хід справи. При такому форматі навчання здобувач дійсно стає суб'єктом діяльності, вступаючи в діалог із викладачем як рівноправний учасник пізнавального процесу. Це вимагає високого рівня самоорганізації та вміння ефективно управляти своєю

діяльністю і часом. Виконання творчих, пошукових та проблемних завдань із використанням ШІ дозволяє автоматизувати рутину, фокусуючи увагу студента на найскладніших аспектах права, що робить його підготовку максимально наближеною до високих стандартів сучасної юридичної практики. Також для підвищення залученості здобувачі можуть виконувати самостійні завдання, наприклад, проекти з різним змістом: соціальні, науково-дослідні, професійні. Реалізація проектів вимагає від здобувачів певних навичок і умінь (гностичних, проєктивних, комунікативних, організаційних, умінь і навичок управління та самоврядування тощо). Виконання проектів спрямовано на вирішення соціально значущих проблем, що стоять перед реальними клієнтами установ різного рівня. Якщо проекти є міждисциплінарними, це дозволяє здобувачеві вирішувати проблему з різних галузей знань.

Список використаних джерел

1. Скворцова С., Симоненко Т. Штучний інтелект у науковій діяльності викладача університету: методологія та інструментарій : монографія. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2025. 199 с.
2. Коломієць А., Кушнір О. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>
3. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти. *Галицький економічний вісник*, 2023. №4. URL: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu
4. Лисенко Т. А., Привалко Е. Г. Використання штучного інтелекту для персоналізації навчальних траєкторій студентів вищої школи в Україні. *Вісник науки та освіти*: журнал. 2025. №2(32) 2025. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-1144-1156](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-1144-1156)
5. Чумаченко Д. ШІ й освіта 2026: що нового в Україні та світі. *Освіторія Media*, 2026. URL: <https://osvitoria.media/experience/shi-i-osvita-2026-shho-novogo-v-ukrayini-i-sviti-tezy-dmytra-chumachenka/>

УДК 378.937

Косаревська Ольга,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка,
наукова співробітниця Відділу організації наукової діяльності*

Одеського державного університету внутрішніх справ

Цокур Ольга,

*докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов Міжнародного університету, м.Одеса, Україна*

ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ МАГІСТЕРСЬКОЇ ТА ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Європейський вибір України та її входження до європейського освітнього й дослідницького простору вимагають модернізації української системи вищої освіти, впровадження в освітню практику нової управлінської парадигми, заснованої на лідерстві. Особливо це стосується університетів, які здійснюють підготовку не тільки бакалаврів та магістрів, але й майбутніх докторів філософії, що, в свою чергу, зумовлює пошук нових підходів до організації освітнього процесу, що сприятимуть формуванню їхньої особистості як лідерів в освіті, науці й менеджменті.

Актуалізація проблеми підготовки майбутніх викладачів як успішних лідерів та ефективних менеджерів в сфері вищої освіти посилена прийняттям в Україні Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) та Ратифікацією Угоди про асоціацію з Європейським Союзом (2014 р.). Суттєве значення мають міжнародні ініціативи та стратегії, де наголошено на важливості лідерської компетентності сучасних фахівців: «Визначення та вибір ключових компетенцій» (DeSeCo) (2005 р.), «Кваліфікації керівного персоналу» (Executive Core Qualification) (2012 р.), «Концепція інноваційного лідерства»

(Innovation Leadership Management) (2013 р.), Глобальна програма розвитку майбутніх лідерів (Hilti Outperformer) (2018 р.). Упродовж останнього десятиліття у США, Канаді, більшості країн Європейського Союзу розроблені й реалізуються державні програми імплементації лідерства у сферу державного управління, створені центри дослідження, діагностики й розвитку особистісного лідерського потенціалу студентської молоді, упровадження лідерства в управління бізнесом та освітою, здійснюється широкомасштабна підготовка лідерів-управлінців для сфер науки й вищої освіти тощо.

Натомість в сучасній українській педагогічній науці та університетській освітній практиці спостерігається обмеженість досліджень та ініціатив, спрямованих на формування лідерської компетентності в майбутніх фахівців першого (бакалаврського), другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Предметом наукових досліджень переважно є окремі групи лідерських якостей, вмінь або навичок, які правомірно вважати складниками цілісного феномена – лідерської компетентності. Між тим, сутність і структура лідерської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти досліджено недостатньо, що потребувало їх уточнення й з'ясування.

Мета дослідження полягає в контетизації сутності і структури лідерської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, яка формується впродовж магістерської та докторської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Осмислення теорій лідерства, здійснюване науковцями у різні часи і на різній світоглядній основі, дозволяє констатувати, що поняття «лідер» та «лідерство» тісно взаємопов'язані між собою, насамперед, метою. Лідер розглядається як член групи, ключова роль якого полягає у цілеспрямуванні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи у процесі вирішення групових завдань, за яким група визнає перевагу в статусі й надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях. Лідерство – це виклик заради чогось важливого, як прагнення досягнення соціально значущої мети, яке доцільно розглядати в трьох контекстах:

лідерство як управління командою; лідерство як процес, що розгортається у вигляді особливої – лідерської діяльності; лідерство як властивість та специфічна характеристика особистості, що знаходить свій прояв у так званій лідерській компетентності.

Зазначимо, що проблема лідерської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти – одна з найбільш актуальних у сучасній теорії і методиці професійної підготовки. В наступний час інтерес до зазначеної проблеми зумовлений потребою у інноваційно налаштованих, конкурентоспроможних та мобільних викладачах сфери вищої освіти. Зумовлено це тим, що остання постійно модернізується в контексті поступового входження у світовий й європейський освітньо-науковий простір. Через це, нове покоління педагогічних та науково-педагогічних працівників мають бути здатними творчо використовувати набуті знання й інноваційно-педагогічний досвід, активно діяти, швидко приймати виважені рішення та нести відповідальність за професійні результати, генерувати нові ідеї та просувати їх подальше втілення.

Васні розвідки засвідчують, що лідерська компетентність – це багатокомпонентне новоутворення особистості майбутнього викладача як дослідника, проектувальника, організатора й менеджера освітнього процесу у закладі вищої освіти, що містить лідерські якості, уміння, знання і цінності, забезпечуючи його конкурентоспроможність і академічну мобільність, професійну успішність та прагнення до постійного саморозвитку і кар'єрного зростання. Структура лідерської компетентності майбутнього викладача нараховує чотири компоненти, серед яких:

– когнітивний компонент, представлений знанням: сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо;

– діяльнісний компонент, ґрунтований на вміннях: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з колективом; генерувати продуктивні ідеї, надихати й просувати їх подальше втілення;

– аксіологічний компонент, заснований на здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; визначити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, їх впровадженні; формувати команду; управляти персоналом і змінами;

– особистісний компонент, що сприяє вияву загальних (система ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація та ін.) та специфічних (лідерська спрямованість, харизма, лідерський потенціал, закоханість і глибока зануреність у свою справу, прагнення до успіху, відповідальність, задоволення від роботи, готовність до змін, прагнення до отримання соціального визнання, задоволення від здійснення виховного впливу, самовдосконалення, впливовість) рис лідера.

Висновки. Згідно результатів власних спостережень і освітніх вимірювань, майбутні викладачі вищої школи під час підготовки в магістратурі й аспірантурі недооцінюють значущість таких структурних ознак лідерської компетентності, як рефлексивність та самосвідомість, мотивація служіння іншим. Очевидно, що це пов'язано з тим, що не розуміючи важливості цих показників в структурі лідерської компетентності, майбутні викладачі вищої школи не зможуть набути властивостей особистості лідера. В майбутньому це перешкоджатиме проявам їхнього лідерського потенціалу в професійній діяльності й заважатиме упровадженню інноваційної – лідерської парадигми управління освітнім процесом у закладі вищої освіти.

УДК: 371.134

Орленко Юліана,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ІГРОВИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку полікультурного комунікативного суспільства провідний тренд іншомовної освіти, затверджений загальноєвропейськими рекомендаціями, базується на ідеї, відповідно до якої процес навчання іноземних мов повинен бути захопливим і спрямованим на задоволення пізнавальних інтересів та освітніх потреб здобувачів, підвищуючи їхню мотивацію до набуття провідних складових іншомовної комунікативної компетентності з рівня A1 до рівня C2 [1].

З огляду на це, технології ігровізації та ігрофікації процесу навчання іноземних мов займають провідні позиції в рейтингу новітніх методик, які стимулюють мотиваційну активність та пізнавальну діяльність провідних учасників освітнього процесу, незалежно від статусу закладу освіти, в якому вони впроваджуються. Зумовлено це тим, що серед п'яти основних трендів в освіті – дистанційна освіта, персоналізація, гейміфікація, інтерактивні підручники та навчання через відеоігри, які відповідають вимогам сучасного науково-технічного прогресу, – три з них пов'язані з використанням ігрових методик та механізмів для забезпечення успішності розв'язання здобувачами початкової, середньої та вищої освіти як особистих, так і навчальних проблем.

Суттєво, що в теперішній час засоби різноманітних ігор та гейміфікаційні механізми ігрової діяльності набувають ознак цілісного інноваційного підходу – ігровізації, який спрямований на стимулювання мотивації здобувачів освіти до пізнання та активного набуття ключових, соціальних та комунікативних

компетентностей. Ігровий підхід базується на ідеї, що певні засоби та елементи гри, такі як змагальний дух, цікава розвага та евристичний пошук, можуть зробити процес навчання іноземної мови більш цікавим, захоплюючим та мотивуючим для здобувачів будь-якого віку й рівня освіти [2]. Зумовлено це тим, що ігровізація освітнього іншомовного простору значно збільшує їхню мотивацію до самостійного виконання пізнавальних завдань та покращує сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування навчального матеріалу, суттєво впливаючи на підвищення прикінцевих результатів навчання іноземної мови.

Натомість, сутність, специфіка, механізми, методи і технології ігровізації, доцільні для використання в сучасному освітньому процесі, зокрема, під час організації навчання іноземних мов, а також питання щодо оптимального вибору елементів ігрової діяльності учнів молодшого, середнього й старшого шкільного віку вивчено ще недостатньо, залишаючись предметом актуальних наукових розробок та досліджень.

Мета дослідження – виявити й узагальнити дидактичні пріоритети й доробки передового досвіду щодо ігровізації процесу навчання учнів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження засвідчило, що у сучасному освітньому просторі, де провідну роль відіграють цифрові технології і ресурси, постає потреба в оновленні концептуальних засад навчання учнів іноземної мови, зокрема на принципах ігрового підходу і використання різних типів інтерактивних та мовних ігор. Її застосування забезпечує не лише засвоєння лексичних, граматичних та фонетичних одиниць, але й підвищує мотивацію учнів, сприяє створенню невимушеної атмосфери спілкування, розвиває критичне мислення та креативність.

Продемонстровано, що у зв'язку з динамічним розвитком цифрових технологій процес навчання учнів іноземної мови на засадах ігрового підходу зазнає кардинальної трансформації, оскільки з'являються його новітні формати: гейміфікація, використання соціальних мереж, штучного інтелекту, VR тощо. Саме це зумовлює потребу в теоретичному осмисленні та практичному аналізі

традиційних і новітніх стратегій ігрового підходу як інструменту вдосконалення навчання учнів іноземної мови засобами мовної гри.

Доведено, що ідея використання гри в навчанні має глибокі історичні корені. Зокрема, в освітній парадигмі Нового часу гру розглядали як ключовий інструмент активного пізнання (Я. Коменський, Ж. Піаже, Ф. Фребель, К. Ушинський), а уведений Л. Вітгенштейном термін «мовна гра» (language game) почав розглядатися у значенні важливого інструменту розвитку комунікативної та мовленнєвої діяльності. З середини XX століття феномен гри почав осмислюватися як один із потужних дидактичних засобів мовленнєвого, когнітивного і соціального розвитку особистості, який дозволяє наблизити мовленнєву діяльність на уроці до реальної комунікації, даючи можливість використовувати іноземну мову як засіб спілкування.

Визначено, що гра – це засіб, який гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість учнів на всіх етапах розвитку їхньої особистості, тому що вона сприймається як цікаве, яскраве, необхідне для життєдіяльності заняття, що має розвивальне й виховне значення.

Ігровий підхід розуміється як сукупність методів, засобів і форм організації навчання на засадах використання ситуацій ігрової діяльності для кращого засвоєння знань, розвитку навичок (пізнавальних, соціальних), формування мотивації та досягнення навчальних цілей, роблячи його цікавим та інтерактивним через застосування інтелектуальних, мовних, рольових ігор, а також симуляцій, дискусій та інших ігрових форматів.

Ігровий підхід є перспективним напрямом розвитку сучасної іншомовної освіти, що відповідає потребам цифрового, полікультурного та багатомовного комунікативного суспільства, сприяючи формуванню ключових, соціальних, персональних та мовленнєвих компетентностей здобувачів.

Застосування ігрового підходу, як свідчить інноваційно-педагогічний досвід, призводить до отримання ряду значущих результатів, які мають місце у навчанні учнів іноземних мов, серед яких:

- збільшена мотивація учнів до активної участі у навчанні іноземної мови, зацікавленості в опануванні й застосуванні її засобів у своєму досвіді;
- покращення мовного рівня, оскільки ігри сприяють поглибленому вивченню фонетики, лексики та граматики іноземної мови, через що учні навчаються використовувати її практично в життєвих ситуаціях;
- розвиток комунікативних умінь, що створюють можливість для учнів спілкуватися англійською мовою;
- стимуляція через змагання прагнення учнів досягати кращих результатів та вдосконалювати власні іншомовні комунікативні навички;
- навчання асоціюється з приємними емоціями та задоволенням від гри, а засвоєння матеріалу відбувається веселіше і ефективніше.

Висновки. Гра як один з найперших феноменів культури в історичному розвитку людства та індивідуальному становленні людини, в теперішній час визначається відповідним поняттям, яке має загальнонаукове значення, що зафіксовано у відомих тлумачних словниках і довідкових джерелах:

- як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства;
- як одна з головних форм естетичної, тобто неутілітарної діяльності, що здійснюється заради неї самої і доставляє, як правило, її учасникам і глядачам естетичну насолоду, задоволення, радість;
- як форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на пізнання дійсності та інтелектуальний, емоційний, моральний розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов. Київ : Освіта, 1997. 45 с.
2. Валуєва К.М. Гра в процесі вивчення англійської мови. *Англійська мова та література*. 2005. №7. С. 2–4.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

докторка педагогічних наук, професора, професорка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК 378.937

Пирлик Марк,

*здобувач 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Право» Одеського державного університету внутрішніх справ,
м.Одеса, Україна*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Постановка проблеми. Стрімка інтеграція генеративного штучного інтелекту (ШІ) в освітній простір протягом 2024–2026 років спричинила фундаментальний зсув у парадигмі гуманітарного знання. На сучасному етапі розвитку освітніх та філологічних наук виникає критична потреба у переосмисленні самого поняття «авторство» та «текстова компетенція». Традиційна система освіти, що базувалася на репродукції знань та написанні текстів як головному інструменті оцінювання, опинилася в стані методологічної кризи. Аналіз сучасних наукових досліджень в галузі педагогічної, психологічної та юридичної науки (В.Ю. Бикова, П.Ю. Гриценко, С.Г. Литвинової, С.О. Семерікова, Т.П. Щербань та інших) доводить, що під час імплементації інструментів штучного інтелекту в освітній процес сучасного закладу вищої освіти головна проблема полягає у розриві між академічними вимогами до автентичності робіт та загальнодоступністю інструментів LLM (Large Language Models), які здатні генерувати наукові розвідки, філологічні аналізи та художні переклади, що майже не відрізняються від людських.

Мета дослідження: виявити провідні способи імплементації інструментів штучного інтелекту в освітній процес сучасного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У філологічному аспекті, як зазначає Т.П. Щербань, проблема імплементація штучного інтелекту поглиблюється через загрозу «мовної ентропії»: масове використання ШІ для генерації контенту може призвести до стандартизації та збіднення мовних засобів, втрати

діалектних особливостей та індивідуального стилю мовлення. Для освітньої науки постає виклик трансформації ролі викладача: від транслятора знань він має перетворитися на модератора взаємодії студента з інтелектуальними системами. Існує також гостра проблема «цифрового розриву» та етичного використання когнітивних технологій: як забезпечити розвиток критичного мислення майбутнього фахівця-філолога, якщо складні аналітичні операції делегуються алгоритмам[1, с. 15-18]. Крім того, актуальною залишається проблема верифікації інформації. В умовах здатності ШІ до «галюцинування» (генерації фактично невірних, але лінгвістично переконливих даних), розвиток навичок фактчекінгу стає базовою складовою філологічної освіти. Таким чином, імплементація ШІ в освітній процес постає не як технічне питання оновлення софту, а як комплексна міждисциплінарна проблема, що потребує негайного розроблення нових стандартів академічної доброчесності, оновлення критеріїв оцінювання та створення адаптивних методик викладання, які б стимулювали лінгвокреативність людини, а не замінювали її.

Слід погодитися з думкою автора П.Ю. Греценко, що вирішення окреслених проблем потребує системного підходу, що базується на трирівневій моделі інтеграції: інструментальному, методологічному та етичному. На інструментальному рівні філологічна освіта має освоїти потенціал великих мовних моделей (LLM) як засобів інтенсифікації лінгвістичного аналізу. Зокрема, використання ШІ дозволяє автоматизувати процес корпусного збору даних для лексикографічних досліджень, проводити швидкий семантичний аналіз великих масивів текстів та моделювати складні синтаксичні структури. Ефективним шляхом вирішення є впровадження методики «промпт-дизайну як філологічної дисципліни». Це передбачає навчання студентів формуванню високоточних запитів, що вимагає глибоких знань з лінгвістики: розуміння прагматики, стилістики та контекстуальних значень. Таким чином, робота з ШІ стає не заміною знань, а формою їх практичного застосування[2, с. 2-6].

Окремим аспектом виступає проблема впровадження алгоритмів, що здатні в реальному часі аналізувати письмові роботи студентів-філологів,

ідентифікувати індивідуальні лакуни у знаннях (наприклад, у засвоєнні граматичних категорій чи стилістичних нюансів) та миттєво генерувати персоналізовані вправи для їх усунення. Перехід від простого машинного перекладу до систем інтелектуального редагування (Post-editing AI). Як наголошує автор С.О. Семеріков, зміст навчання має включати аналіз помилок ШІ, виявлення культурних невідповідностей та роботу з безеквівалентною лексикою, яку алгоритми часто ігнорують або викривляють. Делегування ШІ функцій технічної перевірки цитувань, оформлення списків літератури згідно з ДСТУ чи АРА, а також первинного тегування лінгвістичних корпусів. Це дозволяє зосередити інтелектуальний ресурс студента на інтерпретації результатів та творчому пошуку. Створення віртуальних симуляцій для вивчення іноземних мов, де ШІ виступає в ролі носія мови з заданим соціолінгвістичним профілем (наприклад, «формальний діловий партнер» або «підліток-носій жаргону»), що забезпечує глибоке занурення у мовне середовище без значних фінансових витрат[3;с.31-34].

Важливою частиною вирішення є реформа системи оцінювання. Необхідно впроваджувати «прозору історію створення тексту» - метод, при якому оцінюється не лише фінальний файл, а й лог взаємодії з ШІ, критичні коментарі студента до згенерованого контенту та його внесок у фінальну правку. Це дозволяє верифікувати реальний рівень компетенцій та стимулювати академічну відповідальність. Зміст освітнього процесу збагачується новим когнітивним рівнем: студент стає «архітектором змісту», який керує технологією, спираючись на фундаментальну філологічну базу.

Висновки. Таким чином, імплементація інструментів штучного інтелекту в освітній процес - це не короткостроковий технологічний тренд, а фундаментальна трансформація гуманітарного знання. По-перше, роль штучного інтелекту у філологічній освіті еволюціонувала від простого допоміжного засобу (автоматичного перекладу чи перевірки орфографії) до повноцінного інтелектуального партнера. Освітній процес має бути переорієнтований з оцінювання статичного результату (готового тексту) на

оцінювання динамічного процесу - здатності студента критично опрацьовувати, верифікувати та вдосконалювати згенерований алгоритмами контент. По-друге, імплементація ШІ відкриває безпрецедентні можливості для персоналізації навчання. Завдяки адаптивним алгоритмам стає можливим створення індивідуального лінгвістичного профілю кожного здобувача, що дозволяє нівелювати прогалини в знаннях з максимальною ефективністю. ШІ має розглядатися як інструмент, що звільняє дослідника від рутини, надаючи більше простору для глибинної герменевтики, стилістичного аналізу та творчої інтерпретації, які наразі залишаються недоступними для машинного інтелекту. По-третє, етична складова впровадження ШІ стає наріжним каменем академічної доброчесності 2026 року. Необхідно розробити чіткі правові та методичні рамки, які б регулювали використання нейромереж у наукових розвідках, запобігаючи плагіату нового типу та «інтелектуальному паразитизму». Майбутнє філологічної освіти лежить у площині гібридного навчання, де критичне мислення фахівця посилюється обчислювальною потужністю алгоритмів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Литвинова С. Г., Лук'янчук М. В. Моделі використання штучного інтелекту в освіті. *Цифрове освітнє середовище*. 2024. № 2 (14). С.15–28.
2. Гриценко П. Ю. Мова в епоху цифрових трансформацій: лінгвістичний та безпековий аспекти. *Мовознавство*. 2025. № 1. С. 3–12.
3. Семеріков С. О. Методика навчання основ штучного інтелекту в закладах вищої освіти: монографія. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 245 с.
4. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 45 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.
5. Щербань Т. П. Психолого-педагогічні особливості взаємодії людини та штучного інтелекту в освітньому середовищі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2026. Вип. 2. С. 112–118.

Наукова керівниця: Косаревська О.В.,

к.пед.н., доцентка, наукова співробітниця Відділу організації наукової діяльності Одеського державного університету внутрішніх справ

УДК: 378.016:81'25

Радєва Марія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

НАВЧАННЯ МЕДІАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку лінгводидактики характеризується переходом від суто лінгвістичної моделі навчання до формування міжкультурної особистості, здатної ефективно діяти в умовах когнітивного та мовного розриву. У цьому контексті поняття медіації (посередництва) стає одним із ключових, оскільки воно суттєво змінює роль перекладача: з технічного виконавця перекодування він перетворюється на активного соціального агента, що створює «сміслові мости» між представниками різних культур [1, с. 273].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження оновлених дескрипторів «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (CEFR) в український освітній простір. Традиційні підходи до підготовки перекладачів часто ігнорують медіативний аспект, зосереджуючись переважно на текстовій еквівалентності. Водночас вимоги Болонського процесу та сучасного ринку праці зумовлюють потребу у фахівцях, які володіють стратегіями адаптації, спрощення та забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії в складних професійних ситуаціях [3, с. 45].

Мета дослідження: обґрунтувати теоретичні та методичні засади реалізації компетентнісного підходу у формуванні медіативної компетентності майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу передбачає фокусування не на обсязі засвоєних знань, а на здатності студента розв'язувати конкретні професійні завдання. Медіація у цьому контексті постає

як інтегрована компетентність, що охоплює три вектори діяльності: медіацію тексту (реферування, анотування, перефразування), медіацію понять (сприяння спільному конструюванню знань) та медіацію комунікації (регулювання взаємодії). На відміну від класичного перекладу, медіація передбачає зміну обсягу та структури повідомлення задля досягнення максимального розуміння адресатом [5, с. 54].

У структурі перекладацької компетентності (зокрема в моделі РАСТЕ) медіація тісно пов'язана зі стратегічною субкомпетентністю. Вона вимагає від майбутнього перекладача здатності до децентрації — уміння відсторонитися від власних культурних установок. Ефективне навчання медіації потребує використання автентичних матеріалів та моделювання ситуацій, де студент має адаптувати складний науковий текст для нефахівців або виступити нейтральним посередником у міжкультурній взаємодії [2, с. 48]. Важливим аспектом є також розвиток «м'яких навичок» (soft skills), таких як емоційний інтелект та аналітичне мислення, що дозволяють перекладачу відчувати прагматичний підтекст висловлювання.

Важливу роль у формуванні медіативної компетентності відіграє використання інтерактивних методів навчання. До них належать рольові ігри, кейс-метод, ситуативне моделювання та робота з автентичними матеріалами. Такі методи дозволяють студентам не лише вдосконалювати мовні навички, а й розвивати здатність швидко адаптувати інформацію відповідно до потреб співрозмовника. Особливо ефективними є вправи на перефразування та культурну адаптацію понять, які формують у майбутніх перекладачів навички гнучкого міжкультурного посередництва.

Крім того, навчання медіації сприяє розвитку критичного мислення та комунікативної гнучкості студентів. Майбутній перекладач повинен не лише володіти мовою, а й уміти аналізувати ситуацію спілкування, враховувати соціокультурний контекст та можливі комунікативні бар'єри. У зв'язку з активним розвитком цифрових технологій та систем штучного інтелекту роль

перекладача як медіатора набуває особливого значення, оскільки саме людина здатна повноцінно передати прагматичний та емоційний зміст повідомлення.

Висновки. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні медіації дозволяє підготувати перекладача як багатофункціонального посередника, здатного до гнучкого управління комунікативним процесом. Це відповідає стратегічним цілям Болонського процесу щодо підвищення конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Ефективність такої підготовки значною мірою залежить від перегляду критеріїв оцінювання, де пріоритет має надаватися не формальній точності перекладу, а ступеню досягнення взаєморозуміння між сторонами комунікації. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка систем вправ і методичних матеріалів для розвитку медіативних стратегій на різних етапах навчання.

Список використаних джерел

1. Гігін О., Матросова О. Медіація як об'єкт лінгводидактичних досліджень. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2021. Вип. 2 (105). С. 45–52.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Комунікативна медіація у навчанні іноземних мов : монографія. За ред. Т. М. Смилової. Одеса : Астропринт, 2021. 192 с.
4. Скиба К. М. Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі: європейський досвід. Педагогічні науки. 2018. Вип. 82. С. 160–165.
5. Piccardo E., North B. The Action-oriented Approach: Genesis and Concepts. Bristol : Multilingual Matters, 2019. 280 p.

Наукова керівниця: Першина Л.В., к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 378.937

Репушевська Діана,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ПОНЯТТЯ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. Сучасна система освіти потребує впровадження інноваційних підходів до організації навчального процесу, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й розвиток особистості учня, його комунікативних умінь та мотивації до навчання. Особливої актуальності це питання набуває у процесі навчання іноземних мов, де ефективність засвоєння матеріалу значною мірою залежить від психологічних особливостей учнів, способів подання інформації та створення позитивної атмосфери на уроці. У зв'язку з цим, дедалі більшої уваги набувають сучасні психолого-педагогічні технології, серед яких важливе місце посідає нейролінгвістичне програмування. Сучасні технології навчання мають бути спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів та розвиток їхньої комунікативної компетентності [1].

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) розглядається як система методів і прийомів, що досліджує взаємозв'язок між мисленням, мовою та поведінкою людини. У педагогічній діяльності елементи НЛП сприяють підвищенню мотивації учнів, розвитку комунікативних навичок, формуванню позитивного емоційного середовища та врахуванню індивідуальних особливостей сприйняття інформації. Саме тому дослідження поняття нейролінгвістичного програмування та можливостей його використання у процесі навчання іноземних мов є актуальним напрямом сучасної педагогіки.

Мета дослідження: проаналізувати сутність поняття нейролінгвістичного програмування та визначити особливості використання його елементів у процесі навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Нейролінгвістичне програмування є одним із сучасних напрямів психології та педагогіки, що вивчає особливості взаємодії мислення, мовлення та поведінки людини. Основною ідеєю НЛП є твердження про те, що поведінка людини, її емоційні реакції та спосіб сприйняття інформації формуються за допомогою певних моделей мислення, які можуть змінюватися під впливом зовнішніх чинників і комунікації.

У педагогічній сфері нейролінгвістичне програмування розглядається як засіб підвищення ефективності навчального процесу та розвитку особистості учня [5]. Термін «нейролінгвістичне програмування» складається з трьох компонентів: «нейро», «лінгвістичне» та «програмування». Компонент «нейро» пов'язаний із роботою нервової системи людини та процесами сприйняття інформації через органи чуття. Людина отримує інформацію із зовнішнього світу за допомогою зору, слуху, дотику, смаку та нюху, після чого вона обробляється мозком і впливає на поведінку та емоційний стан особистості. Поняття «лінгвістичне» стосується мови як основного засобу комунікації, передачі інформації та вираження думок. Саме мовлення відображає внутрішній світ людини, її емоції та ставлення до навколишнього середовища. Термін «програмування» означає формування певних моделей поведінки, звичок і способів реагування, які можуть змінюватися у процесі навчання та спілкування.

У сучасній педагогіці НЛП використовується як інструмент організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Дослідники зазначають, що кожна людина має власну модель сприйняття світу, яка формується під впливом життєвого досвіду, емоційного стану та психологічних характеристик. Саме тому учні можуть по-різному сприймати однаковий навчальний матеріал. Для підвищення ефективності навчання вчителю необхідно враховувати ці особливості та добирати різноманітні методи роботи. На важливості індивідуального підходу у навчанні іноземних мов наголошує С. Ю. Ніколаєва [3].

Одним із ключових положень нейролінгвістичного програмування є

теорія репрезентативних систем. Відповідно до неї виділяють три основні типи сприйняття інформації: візуальний, аудіальний та кінестетичний. Учні-візуали краще сприймають інформацію за допомогою схем, таблиць, презентацій, малюнків і текстів. Для них важливу роль відіграє зорове оформлення навчального матеріалу. Аудіали ефективніше засвоюють інформацію через слухове сприйняття, пояснення вчителя, бесіди та обговорення. Кінестетики, своєю чергою, краще навчаються під час практичної діяльності, рухової активності та виконання інтерактивних завдань.

У процесі навчання іноземної мови врахування репрезентативних систем має особливе значення. Наприклад, використання відеоматеріалів, ілюстрацій і карток допомагає активізувати діяльність візуалів; аудіозаписи, діалоги та рольові ігри сприяють ефективному навчанню аудіалів; а практичні вправи, мовленнєві ситуації та командна робота є важливими для кінестетиків. Поєднання різних форм роботи дозволяє зробити урок більш ефективним і доступним для всіх учнів. Інтерактивні технології навчання, за словами О. І. Пометун, забезпечують активну взаємодію учнів та сприяють формуванню комунікативних умінь [4].

Важливе місце в нейролінгвістичному програмуванні займає мовний вплив учителя на учнів. Слова, інтонація, жести та емоційне забарвлення мовлення можуть впливати на мотивацію, емоційний стан і впевненість школярів у власних силах. Використання позитивних формулювань, підтримки та схвалення створює сприятливу психологічну атмосферу на уроці, знижує рівень тривожності та підвищує інтерес до навчання. Особливо важливим це є під час вивчення іноземної мови, коли учні нерідко відчують невпевненість через страх помилок або труднощі у спілкуванні.

Одним із методів НЛП є використання так званих «якорів». Під якорями розуміють певні стимули, які викликають у людини конкретні емоційні реакції чи асоціації. У педагогічній діяльності такими якорями можуть бути музичний супровід, повторювані фрази, жести, інтонація вчителя або певні ситуації, що асоціюються з позитивним досвідом навчання. Наприклад, використання

доброзичливого тону та заохочення може формувати в учнів позитивне ставлення до уроків іноземної мови та сприяти кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Ще одним важливим принципом нейролінгвістичного програмування є орієнтація на результат і гнучкість поведінки. У педагогічній діяльності це означає, що вчитель повинен адаптувати методи навчання відповідно до потреб учнів та особливостей конкретної навчальної ситуації. Використання інтерактивних технологій, комунікативних вправ, проєктної діяльності та сучасних цифрових засобів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності школярів і розвитку їхньої самостійності [2]. Крім того, елементи НЛП допомагають формувати позитивну мотивацію до навчання іноземних мов. Створення ситуації успіху, підтримка ініціативності учнів і розвиток упевненості у власних можливостях позитивно впливають на результати навчання. Учні, які відчують психологічний комфорт під час уроку, більш активно беруть участь у комунікативній діяльності, легше долають мовний бар'єр і демонструють вищий рівень зацікавленості у вивченні мови.

Висновки. Таким чином, нейролінгвістичне програмування є комплексним підходом, який поєднує психологічні та педагогічні аспекти навчання. Практичне застосування методів НЛП дозволяє зробити навчальний процес більш ефективним, сучасним і орієнтованим на потреби особистості.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Київ : Ленвіт, 2017. 276 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2018. 590 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : А.С.К., 2019. 192 с.

Наукова керівниця: Перишина Л.В,

к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 378.2(075.8)

Романець Валентина,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри зарубіжної літератури

Одеського національного університету ім.І.І.Мечникова

ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ

Постановка проблеми. Перетворення, що відбуваються в системі вищої освіти, зумовлені рухом у бік інноваційної особистісно-розвивальної парадигми освіти, необхідністю використання інтелектуально-творчого потенціалу людини для творчої діяльності у всіх сферах життя.

Метою дослідження є конкретизація сутності поняття «інтерактивний метод» навчання у контексті вимог сучасної освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивні методи навчання є одним із найважливіших засобів удосконалення професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти. Викладачеві тепер недостатньо бути просто компетентним у сфері своєї дисципліни, даючи теоретичні знання в аудиторії. Необхідно дещо інакше підходити до організації сучасного навчального процесу з огляду на вимоги студентоцентрованого підходу.

Інтерактивні методи (від англ. interaction – взаємодія, вплив один на одного) – методи навчання, засновані на взаємодії студентів між собою. «Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, спосіб пізнання, який здійснюється у формі спільної діяльності студентів та викладача. Всі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших та свою власну поведінку, поринають у реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблеми» [3, с. 10]. Одна з цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, за яких студент відчуває свою

успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним процес навчання.

Навчальний процес організований таким чином, що практично всі, хто навчається, виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Інтерактивне навчання має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі:

- підвищення ефективності навчального процесу, досягнення високих результатів;
- посилення мотивації до вивчення дисципліни;
- формування та розвиток професійних навичок здобувачів освіти;
- формування комунікативних навичок;
- розвиток навичок аналізу та рефлексивних проявів;
- розвиток навичок володіння сучасними технічними засобами та технологіями сприйняття та обробки інформації;
- формування та розвиток вміння самостійно знаходити інформацію та визначати її достовірність;
- скорочення частки аудиторної роботи та збільшення обсягу самостійної роботи студентів.

Інтерактивні форми застосовуються під час проведення аудиторних занять, самостійної роботи студентів та інших видах навчальних занять всіх рівнях підготовки (бакалавр, магістр, доктор), і навіть під час підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників [2, с. 35]. Обсяг годин, що відводиться на інтерактивні форми навчання, повинен бути передбачений навчальним планом та відображений у тематичному плані Навчально-методичного комплексу дисципліни.

Основні методичні засади інтерактивного навчання:

- ретельний добір робочих термінів, навчальної, професійної лексики, умовних понять;
- підтримка всіма учнями безперервного візуального контакту між собою;

- виконання на кожному занятті однією з навчальних функцій керівника, який ініціює обговорення навчальної проблеми;
- активне використання технічних навчальних засобів, у тому числі слайдів, фільмів, роликів, відеокліпів, інтерактивної дошки за допомогою яких ілюструється навчальний матеріал;
- постійна підтримка викладачем активної внутрішньогрупової взаємодії, зняття ним напруженості;
- оперативне втручання викладача у хід дискусії у разі виникнення непередбачених труднощів, а також для пояснення нових для слухачів положень навчальної програми;
- інтенсивне використання індивідуальних занять (домашні завдання творчого характеру) та індивідуальних здібностей у групових заняттях;
- здійснення взаємодії як суворого дотримання сформульованих викладачем норм, правил, заохочень (покарань) за досягнуті результати.

Інтерактивне навчання передбачає:

- регулярне оновлення та використання електронних навчально-методичних видань;
- використання для проведення навчальних занять сучасних мультимедійних засобів навчання;
- формування відеотеки з курсами лекцій та бізнес-кейсами;
- проведення аудиторних занять у режимі реального часу за допомогою Інтернету, коли студенти та викладачі мають можливість не лише слухати лекції, а й обговорювати ту чи іншу тематику, брати участь у дебатах тощо.

Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходи із неї; обґрунтовувати свої позиції, свої цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, уміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість до своїх опонентів»[2, с. 24].

Як доводить власний досвід, результатом діалогу «викладач-група» є:

- нестандартне ставлення до організації навчального процесу;

- багатовимірне освоєння навчального матеріалу;

-формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії у навчальних, а й у позанавчальних ситуаціях.

До форм інтерактивного навчання можуть бути віднесені: інтерактивна лекція, лекція прес-конференція, бінарна лекція, лекція із запланованими помилками, проблемна лекція, дискусія, диспут, семінар-мозковий штурм, самостійна робота (метод кейсів, портфоліо, проект)» [1, с. 150]. Інтерактивна лекція - виступ провідного навчального перед великою аудиторією із застосуванням наступних активних форм навчання: дискусія, бесіда, демонстрація слайдів чи навчальних фільмів, мозковий штурм. Дискусія - це цілеспрямоване обговорення конкретного питання, що супроводжується обміном думками, ідеями між двома та більше особами. Завдання дискусії - виявити відмінності в розумінні питання та в суперечці встановити істину, колективне обговорення моральних, політичних, літературних.

Висновки. Таким чином, впровадження інтерактивних методів навчання - один із найважливіших напрямів удосконалення підготовки студентів у сучасному ЗВО та обов'язкова умова ефективної реалізації компетентного підходу. Інтерактивне навчання - це, насамперед, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія викладача та студента. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовано таким чином, що практично всі студенти навчальної групи виявляються не тільки залученими до процесу пізнання, але вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Наукові основи методики викладання літератури. К.: Ленвіт, 2017. 344 с.
2. Романець В.М. Організація педагогічної практики з зарубіжної літератури на факультеті романо-германської філології. Одеса: ПоліПрінт, 2016. 53 с.
3. Романець В.М. Педагогічна майстерність викладача зарубіжної літератури як організатора процесу формування професійного світогляду студентів. Одеса ФОП Бондаренко М.О. 2020. 50 с.

УДК: 378.937

Савельєв Вадим,

здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Наприкінці XIX – на початку XX століття традиційна «знаннєва» модель освіти, заснована на запам'ятовуванні та відтворенні готової інформації, виявила свою неефективність. Суспільству, що стрімко змінювалося, були потрібні не носії фактів, а особистості, здатні до самостійної дії, розв'язання проблем та створення нового продукту [1, с. 78]. Однак механізм впливу методу проєктів на становлення групи продуктивних технологій розкрито недостатньо, що зумовлює необхідність його дослідження.

Мета дослідження: розкрити логіку трансформації методу проєктів в основний чинник виникнення і розвитку технологій продуктивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Ключову роль у подоланні кризи в освіті на стику XIX-XX століть відіграли праці американського філософа та педагога Джона Дьюї. Він проголосив принцип «навчання через діяння» («learning by doing»), стверджуючи, що справжнє знання формується виключно через практичний досвід вирішення життєвих завдань [1, с. 78–82]. Розвинув цю ідею учень Дьюї – Вільям Кілпатрік, який у 1918 році опублікував статтю «Метод проєктів». В останній вчений чітко визначив сутність нового підходу, а саме, що навчальний проєкт – це цілеспрямована, соціально значуща діяльність, яка обов'язково завершується створенням реального продукту: «*A project is a whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment*» [4, с. 320].

Як результат, виникла принципово нова логіка організації навчання, відмінна від традиційно вживаної в той історичний час. Якщо раніше процес навчання будувався за схемою «засвоєння знань – відтворення», то метод

проектів запропонував іншу: «виявлення проблеми – створення продукту». Цей зсув акценту з процесу засвоєння на результат-продукт став вирішальним поштовхом для подальшого розвитку цілої групи технологій, які сьогодні називають продуктивним навчанням.

В умовах сучасності метод проектів вже не є лише окремим педагогічним прийомом, а являє свою суть в якості особливої філософії освіти, що визначає цілісний підхід до організації навчання. Для того, щоб практично реалізувати провідні постулати філософії освіти, базованої на методі проектів, в різних освітніх середовищах – у загальноосвітній школі, в закладах вищої освіти, курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – науковці почали розробляти й апробувати оригінальні дидактичні техніки та технології. Кожна з них бере з методу проектів головну ідею (створення продукту), але додає щось відмінне у способі його проектування й отримання. Так, технологія портфоліо запозичила від методу проектів ідею демонстрації сукупного продукту зусиль учня. Однак, якщо метод проектів орієнтується на одиничний, точковий результат, то портфоліо дозволяє фіксувати динаміку розвитку учня в часі, посилюючи рефлексивну складову навчання. Портфоліо виступає як «мета-продукт», що показує індивідуальний прогрес [2, с. 101]. Технологія аналізу конкретних ситуацій або «case-study» виходить із того ж проблемного підходу, що й метод проектів. Однак якщо в методі проектів акцент робиться на створенні матеріального або соціального продукту, то в кейсі головним результатом є аналітичне рішення – інтелектуальний продукт. Кейс-стаді, відповідно, доводить до досконалості аналітичний етап проектної діяльності [1, с. 134]. Технологія ігрового моделювання (ділові, рольові ігри) спирається на діяльнісний характер методу проектів та створення кінцевого результату (наприклад, укладання контракту, захист бюджету). Її внесок полягає у розвитку комунікативного продукту та управлінських навичок. Якщо в проекті учень виступає переважно як автор, то в діловій грі він є також актором та партнером по взаємодії.

Технологія дослідницького й евристичного навчання фокусується на новому знанні як кінцевому продукті. Учень висуває гіпотезу, проводить доведення або спростування, формулює висновки. Якщо метод проектів часто має прикладний, практико-орієнтований характер, то при його використанні під час організації дослідницького або інноваційного навчання, здобувач орієнтується на отримання когнітивного продукту – науковому знанні як результату творчої миследіяльності. Технологія майстерень (французька педагогіка майстерень) використовує індивідуальний та груповий пошук, створення «твору» (малюнка, тексту, виробу). Її особливістю є акцент на персональному сенсі та емоційному продукті. Ця технологія свідомо відмовляється від стандартизованих критеріїв оцінки, вважаючи найважливішим внутрішнє зростання автора [5, с. 45].

Отже, метод проектів уперше змінив головну мету освіти: замість накопичення знань та їх засвоєння – на їх відтворення, поглиблення й розширення з метою формування здатності здобувача освіти до продуктивної дії [1, с. 98]. Це спричинило три послідовні трансформації освітньої системи:

- перша – це кардинальна зміна ролей провідних суб'єктів навчання: учитель стає модератором і фасилітатором, а учень – автором власної освітньої траєкторії. Успішна проектна діяльність потребує вмінь планувати, організовувати роботу, рефлексувати та презентувати результати;

- друга – оновлення змісту освіти, тому що замість вивчення тем з певного предмету – пропонується виконання комплексних міжпредметних завдань, наближених до реального життя;

- третя – зміна способів і підходів до оцінювання академічних досягнень здобувачів освіти: оцінюється не обсяг їхніх знань, а вироблений творчий продукт за критеріями: якість, відповідність завданню, оригінальність, практична цінність [3, с. 1213–1215].

Саме ці три кардинальні зміни в організації освітнього процесу на засадах методу проектів породжують запит на подальший розвиток технологій продуктивного навчання. Потреба в оцінюванні продукту стимулює розвиток

технології критеріального оцінювання (розробка рубрик, шкал). Робота над довготривалими проектами вимагає впровадження технологій тайм-менеджменту в навчанні (визначення дедлайнів, планування етапів). Соціальна спрямованість багатьох проектів сприяє виникненню технологій волонтерського та громадського навчання – «service learning» [2, с. 115].

Отже, метод проектів є не просто однією з педагогічних технологій, а парадигмальним зсувом в освіті, який став головним чинником виникнення та розвитку технологій продуктивного навчання [1, с. 150]. Підставами для такого висновку є три положення. Метод проектів змістив фокус із процесу засвоєння знань на результат-продукт. Він надав навчанню діяльнісного, проблемного та суб'єктного характеру і зокрема створив запит на появу специфічних методик, які забезпечують планування, реалізацію, оцінювання та презентацію навчального продукту.

Висновки. Без методу проектів технології продуктивного навчання залишалися б розрізненими «активними методами», позбавленими внутрішньої єдності. Завдяки йому вони утворили цілісну, логічно побудовану та високоефективну дидактичну систему.

Список використаних джерел

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2021. 384 с.
2. Єрмаков І.Г. Продуктивне навчання як технологія реалізації компетентнісного підходу. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2015. № 4. С. 108–118.
3. Устименко О. М. Дидактичні характеристики проектної технології навчання іноземних мов і культур. *Сучасна наука в мережі Інтернет: матеріали міжн. наук.-практ. інтернет-конференції «*. Київ, 2016. С. 1212–1218.
4. Kilpatrick W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*. New York. Vol. 19, No. 4. PP. 319–335.
5. Salas-Rodríguez, F., Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., López-Meneses, E. (2025). Phases and Activities of Technology-Integrated Project-Based Learning in K-12: Findings from a Systematic Literature Review // *Education Sciences*. Vol. 15, No. 8. PP. 1021–1038.

Наукова керівниця: Цокур О. С., д. пед. н., проф.,
професорка кафедри романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 371.134

Ставер Вероніка, Харіна Софія,

*здобувачки 2 курсу спеціальності «Філологія» Фахового коледжу
Міжнародного університету м. Одеса, Україна*

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ТА ІМІДЖ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Сьогодні вчитель виступає не просто джерелом предметних знань, який транслює навчальну інформацію, яка висвітлена як у рекомендованих підручниках, так і у широкому просторі Інтернету. Щоб задовольнити зростаючі пізнавальні інтереси й освітні потреби представників цифрового покоління, які, будучи народженими в еру інформаційно-комунікативних технологій і мобільних пристроїв, вже досить інтенсивно опановують інструменти штучному інтелекту, сучасний вчитель своєю харизмою й індивідуальною манерою проведення навчальних занять має їх приваблювати, залучаючи до найбільш цікавих форм інтерактивної взаємодії. Для досягнення ефективності навчання цифрових здобувачів освіти вчителю потрібно бути досить досконалим «актором» у своїй педагогічній справі, виявляючи свій привабливий і позитивний професійний імідж, а також певні ознаки педагогічного артистизму. Проблема полягає в тому, що багато нині діючих вчителів, які гарно знають свій предмет, не завжди вміють його цікаво й доступно викладати, утримуючи увагу учнів та зацікавлюючи їх навчальним пізнанням.

Мета дослідження полягає у висвітленні специфіки феноменів педагогічного артистизму та іміджу вчителя як інструментів виховного впливу.

Виклад основного матеріалу. Як доводять наукові джерела, педагогічний артистизм – це здатність вчителя ефективно використовувати як свій інтелектуально-творчий, так і психофізичний апарат для досягнення поставлених професійних цілей в межах організації освітнього процесу, з

врахуванням очікувань і можливостей учнів, щоб їм було комфортно і цікаво перебувати в ньому, долучаючись до рефлексивного слухання, всебічного розуміння, систематизації й накопичення індивідуально важливих знань і уявлень. Педагогічний артистизм доцільно розглядати з двох боків: зовнішнього (техніка вчителя) та внутрішнього (почуття вчителя). Зовнішня техніка вчителя, яку спостерігають учні, демонструє його міміку (вираз обличчя й стан душі) й пантоміміку (мову тіла – жести, ходу, поставу), які мають бути дуже виразними. Артистичний вчитель не може собі дозволити викладати нову тему з кам'яним обличчям, оскільки це заважає встановленню на уроці позитивного морально-психологічного клімату й доброзичливого ставлення до учнів. Вчитель повинен мати впевнений вигляд, слідкуючи за своєю поставою (розправлені плечі, рівна спина, руки не мають бути схрещені). Хода вчителя має бути гармонійною, плавною та впевненою, вказувати на гарне самопочуття та активність [1].

Встановлюючи інформаційний та емоційний зв'язок з учнями, артистичний вчитель має демонструвати культуру власного мовлення та високий рівень володіння голосом (інтонація, дикція та паузи). Інтонація – це сукупність звукових засобів мови, темп, ритм, наголос, гучність та тембр, вона додає виразності розповіді. Без правильного використання інтонації учні не зможуть зрозуміти що є головним, а що додатковим. Завдяки психологічному впливу правильної інтонації, викладений матеріал довше зберігається у свідомості учнів. Дикція – це чітка та виразна вимова звуків, слів і фраз. Якщо новий матеріал буде подаватися без чіткої дикції, учні просто не зрозуміють та не зможуть якісно засвоїти матеріал, що призведе до зниження їхньої успішності. Голос вчителя – це такий "робочий інструмент", який повинен бути спокійним та впевненим, помірної гучності, не монотонним, являючи різнобарвну інтонацію (зміна темпу, висоти та гучності голосу) [2].

«Золотим» прийомом у ораторській майстерності вчителя є використання пауз. Коли вчитель робить паузи у своїй промові, по-перше, це будує чіткі межі між реченнями, по-друге, це допомагає створити відчуття чогось важливого, що

треба запам'ятати. У виховному процесі паузи краще допомагають заспокоїти учнів, аніж намагання їх перекрикувати та вгамувати криком. Отже, зовнішня техніка є невід'ємною складовою при використанні педагогічного артистизму, а також допомагає побудувати позитивний настрій уроку та привернути увагу учнів до питань, які вивчаються.

Внутрішньою складовою педагогічного артистизму є постійний контроль власного самопочуття й рівноваги душевного стану самого вчителя. Це те, що має бути завжди переведеним у позитивне коло і творчий настрій, незалежно від того, що саме відбувається у раціональній та емоційно-вольовій сфері свідомості вчителя під час проведення навчального заняття. Артистичний вчитель має демонструвати своє творче самопочуття й позитивний настрій, щоб утримувати увагу учнів, виявляти оптимізм задля забезпечення ефективності їхньої роботи на уроці. Емпатія допомагає зрозуміти кожного з них, направляючи до реалізації поставлених цілей та отримання успіху [1 с. 146-156].

Оскільки вчитель є особою соціальною та публічною, так само як і артист, то успішність його діяльності зумовлює необхідність правильно підбраного професійного іміджу з метою позитивного впливу на соціум – учнів, батьків, колег тощо. Професійний імідж вчителя є найважливішим чинником його позитивного сприйняття й розуміння оточуючими, провідними рисами якого визначені такі: любов та повага до дітей (розуміння, прийняття та щирий інтерес до кожного учня); толерантність, терплячість та самоконтроль (вміння вирішувати будь-які складні ситуації і тримати їх під контролем); високі моральні якості (тобто відповідальність, чесність, правильна позиція, ідеологія та моральні устрої, адже вчитель є предметом для наслідування); доброзичливість та емоційність (здатність створювати позитивну атмосферу, що дозволяє знаходити спільну мову з учнями) [3].

Обличчя артистичного вчителя з позитивним іміджем має виражати привітність (відкритий погляд, посмішка), а жести – бути помірними, уникаючи різких рухів, щоб створювати атмосферу довіри. Важливий

постійний зоровий контакт з учнями та запобігання «закритих поз» (таких як закладання рук за спину або їх схрещування на грудях). Невербальні засоби допомагають акцентувати увагу на важливому, зробити інформацію емоційно-значущою та налагодити контакт. Не менш важливим є вміння слухати, використовувати мову жестів, міміку, інтонацію, чітко висловлювати думки, а також мати педагогічний такт.

Культура зовнішнього вигляду артистичного вчителя являє собою охайність, діловий стиль, стриманість та елегантність. Одяг має бути зручним, не заважати рухам, не відволікати увагу учнів (без коротких спідниць, глибокого декольте, з великою кількістю деталей, прикрас або дуже яскравих кольорів), випромінюючи доброзичливість та повагу до учасників освітнього процесу. Парфуми мають бути легкими, ледь помітними, макіяж неяскравим.

Висновки. Сучасний вчитель як соціальний агент здійснює цілеспрямований розвивально-виховний вплив на молоде покоління цифрової епохи, зобов'язаний формувати свій позитивний професійний імідж, використовуючи засоби педагогічного артистизму для кращого та більш ефективного здійснення завдань педагогічної діяльності. Педагогічний артистизм вчителя сприяє встановленню як більш відкритих, позитивних і довірливих відносин з учнями, батьками та колегами, так і підвищенню ефективності прикінцевих результатів навчання та виховання учнів. Сучасний вчитель має постійно підтверджувати свій високий позитивний імідж впродовж професійної кар'єри.

Список використаних джерел:

1. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ece1d4cd-1343-4380-936e-45e357026ae4/content>.
2. Волинець І.М. Особистісний імідж сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3922.
3. Педагогічна майстерність: підручник /за ред. академіка І.А. Зязюна. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,
докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 37.013.3

Терзійський Артем,

здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності 011Освітні, педагогічні науки,

Міжнародний університет, м. Одеса, Україна

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗМІНУ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

Постановка проблеми. Проблема моделювання педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти неодноразово ставала предметом наукового аналізу, однак у площині філологічної підготовки вона має свою специфіку. Викладач-філолог працює з матеріалом, у якому мова є водночас об'єктом фахового аналізу, інструментом викладання й продуктом професійної діяльності. До цього додаються білінгвальний характер занять, постійна робота з художнім, науковим і медійним текстом, а в останні роки, з огляду на цифровізацію інформаційного й освітнього середовища, зокрема, використання технологій штучного інтелекту, — стрімке поширення генеративних мовних моделей, що змінили саме уявлення про природу авторства.

У таких обставинах універсальні моделі педагогічної компетентності виявляються недостатніми, що зумовлює потребу окремого розгляду моделей формування педагогічної компетентності викладача-філолога ЗВО.

Мета дослідження: обґрунтування впливу цифровізації та інструментів штучного інтелекту на зміну моделей формування педагогічної компетентності викладача-філолога.

Виклад основного матеріалу. Понятійним підґрунтям такого розгляду слугує загальнопедагогічна теорія моделювання. Євген Лодатко визначає педагогічну модель як штучно сконструйований аналог реального

педагогічного об'єкта, що відтворює його суттєві структурні й функціональні характеристики у формалізованому вигляді й уможлиблює відстеження тих ознак, які є визначальними для дослідження [5]. Моделювання, своєю чергою, постає методом наукового пізнання, який дозволяє вивчати складні педагогічні явища через побудову та аналіз спрощених аналогів. Стосовно педагогічної компетентності моделювання виконує проєктувальну функцію: воно фіксує, які знання, уміння та особистісні якості мають бути сформовані у викладача й якими шляхами це досягається.

Класичним підґрунтям української традиції моделювання педагогічної компетентності є концепція педагогічної майстерності І.А. Зязюна. Педагогічна майстерність визначається як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності, а її структура поєднує гуманістичну спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічну техніку [2]. Принципово важливим є те, що автор розглядав педагогічну діяльність як мета-діяльність, тобто діяльність із рефлексивного керування роботою тих, хто навчається. Це положення задає внутрішню логіку всіх наступних моделей: рефлексія мислиться як стрижень професіоналізму педагога, а не як периферійна навичка.

Сучасні структурно-функціональні моделі педагогічної компетентності викладача ЗВО розвивають цю традицію в напрямі системно-структурного аналізу. С.О. Сисоєва трактує професійно-педагогічну компетентність як інтегральну характеристику особистості, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, афективний та конативний складники й виявляється у здатності продуктивно розв'язувати професійні задачі [6]. У межах акмеологічного підходу, розробленого С. С. Вітвицькою стосовно педагогічної підготовки магістрів, формування компетентності розглядається як рух особистості до власних професійних вершин (акме), що інтегрує цілісне розуміння людини як суб'єкта розвитку та орієнтацію на саморозвиток як викладача, так і студента [1]. З позиції О.С. Цокур, психологічний механізм педагогічної компетентності, що відображуючи зміст і структуру педагогічної діяльності викладача вищої

школи, розкривають навички педагогічного менеджменту та самоменеджменту як невід'ємні складові його професіоналізму [4].

Спільним для названих підходів є рух від «знаннєвої» парадигми, в якій компетентність вичерпується сумою фахових знань, до парадигми результативно-діяльнісної, у якій ключовим стає здатність діяти ефективно та рефлексивно у нестабільних умовах освітнього процесу, зокрема в контексті його подальшої цифровізації й більш масового використання інструментів штучного інтелекту.

Специфіка моделей педагогічної компетентності викладача-філолога розкривається передусім через категорію лінгвометодичної компетентності. Т.А. Кокнова, аналізуючи професійну характеристику викладача іноземної мови, обґрунтовує модельне уявлення про фахівця, який спроможний результативно працювати у ЗВО зі здобувачами різних спеціальностей, поєднуючи мовознавчі знання з методичною майстерністю та культурологічним кругозором [3]. Така модель доповнює загальнопедагогічну рамку специфічно філологічними компонентами: лінгвістичним (знання системи мови та її функціонування), лінгводидактичним (володіння методиками викладання мови й перекладу), соціокультурним (розуміння культурного контексту мовлення) та комунікативно-мовленнєвим (зразкова культура власного усного й писемного мовлення).

Накопичений матеріал дозволяє виокремити логіку інтегративної моделі, у якій педагогічна компетентність викладача-філолога ЗВО постає як єдність кількох вимірів: предметно-філологічного (фахові знання з мовознавства, літературознавства, перекладознавства); психолого-педагогічного; методичного (володіння системою методів навчання мов і літератур); особистісно-творчого, що ґрунтується на рефлексії й мотивації до саморозвитку у дусі акмеологічного підходу, і, нарешті, цифрового, що набуває нової якості у зв'язку з поширенням генеративного штучного інтелекту [6].

Дослідження І. Мінтій, Т. Вакалюк, С. Іванової, О. Спіріна та співавторів, проведене на вибірці 567 викладачів ЗВО України, засвідчило суттєвий розрив

між задекларованою обізнаністю про можливості генеративного ШІ (89,1 %) та рівнем його систематичного застосування у фаховій діяльності (12,2 %) [6, с.84]. Для викладача-філолога цей розрив особливо помітний, оскільки текст залишається ядром його професійної діяльності.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що сучасна модель педагогічної компетентності викладача-філолога ЗВО має будуватися на синтезі трьох стратегій: класичної концепції педагогічної майстерності, в якій рефлексія є стрижнем професіоналізму; структурно-функціонального підходу, що описує загальну архітектуру компетентності викладача вищої школи; і фахово-специфічної лінгвометодичної моделі, що враховує природу філологічного знання.

Жодна з цих стратегій не є самодостатньою. Універсальна модель без філологічної специфіки втрачає зв'язок із реальною професійною ситуацією викладача-філолога, тоді як вузько лінгвометодична — редукує педагогічну компетентність до методики викладання іноземної мови як предмета.

На наше переконання, перспектива моделювання полягає саме в інтегративному підході, який включає нові виміри педагогічного професіоналізму викладача-філолога, зокрема цифровий, не руйнуючи класичної основи.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів. Акмеологія в Україні: наукове видання. 2011. № 2. С. 35–43. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/13284/1/4.pdf> (дата звернення: 28.04.2026).
2. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
3. Кокнова Т. А. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови (професійна характеристика). Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. 2022. № 2 (350), березень. С. 131–138.

4. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В., Цокур О. С. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
5. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2022. 144 с.
6. Мінтій І., Вакалюк Т., Іванова С., Спірін О., Олексюк В., Кільченко А. Перспективи розвитку цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти засобами генеративного штучного інтелекту. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету». 2026. № 20. С. 82–97. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2026.207>.
7. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження. Освітологія : польсько-український щорічник. 2015. Вип. IV. С. 36–48. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/11033/> (дата звернення: 28.04.2026).

Наукова керівниця: Цокур О. С.,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародного університету

УДК: 372.881.111.1:37.091.313

Ткаченко Віолетта,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

РОЛЬ І МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активним трансформаційними процесами, спрямованих на підвищення якості навчання та формування конкурентоспроможної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах швидких соціальних, економічних і культурних змін. Важливе місце в цьому процесі посідає впровадження концепції «Нова українська школа», яка орієнтована на оновлення змісту освіти, зміну ролі вчителя та учня, а також формування компетентностей, необхідних для життя у сучасному суспільстві [1].

У межах реалізації ідей Нової української школи особливого значення набуває іншомовна освіта. Англійська мова виступає не лише як навчальна дисципліна, а й як важливий інструмент формування ключових компетентностей учнів, розвитку комунікативних умінь, критичного мислення, міжкультурної взаємодії та здатності до навчання впродовж життя. Володіння англійською мовою створює умови для інтеграції української молоді у європейський та світовий освітній простір, розширює можливості професійної самореалізації та академічної мобільності.

Натомість, досягнення означених стратегічних цілей потребує оновлення традиційних підходів до викладання англійської мови, які мають відповідати компетентнісній й полікультурній парадигмі іншомовної освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі та місця англійської мови в контексті реалізації концепції «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу. Дослідження сутності й способів реалізації концепції «Нова українська школа» свідчать про те, що компетентнісний підхід став ключовим методологічним орієнтиром сучасної освіти, який забезпечує формування у школярів не лише знань, але й умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, необхідних для їхньої соціальної та професійної реалізації. В основі компетентнісного підходу лежить принцип діяльнісної орієнтації навчання англійської мови, що передбачає активну участь учнів у процесі пізнання та практичного застосування отриманих знань у різноманітних життєвих і навчальних ситуаціях. Це дозволяє не лише засвоювати лексичний і граматичний матеріал, а й формувати здатність учнів до самостійного вирішення проблем, критичного мислення, аргументованого висловлення власної думки, співпраці та взаємодії у колективі.

Використання інтерактивних методів у навчанні англійської мови дозволяє ефективно поєднувати теорію та практику, що сприяє формуванню комунікативної компетентності. Наприклад, на уроках у 5–6 класах учні можуть виконувати рольові ігри на теми «У магазині», «В аеропорту» або «Знайомство з новим другом», де вони застосовують лексику та граматику у моделюваних реальних життєвих ситуаціях. Це не лише розвиває мовленнєві навички, а й формує вміння співпрацювати, домовлятися та приймати спільні рішення. Аналогічно, інформаційний обмін у парах або малих групах, коли учні мають різні частини інформації та повинні обмінюватися даними для досягнення мети, стимулює розвиток аудіювання та говоріння.

Проектна діяльність, яка активно застосовується в рамках НУШ, забезпечує інтеграцію знань з різних предметів. Наприклад, під час проекту «My Country» учні готують мультимедійні презентації англійською мовою про Україну, включаючи інформацію про історичні події, географічні особливості та культурні традиції. Це дозволяє учням поєднувати вивчення мови з іншими дисциплінами, формуючи міжпредметну компетентність та вміння працювати з інформацією, структуровано представляти її та захищати власну точку зору. Подібні проекти можуть включати порівняння культурних свят та традицій

різних країн («Holidays Around the World»), що сприяє розвитку міжкультурної компетентності та розуміння глобальних культурних процесів.

Особлива увага приділяється використанню автентичних матеріалів – відео, пісень, рекламних оголошень, реальних текстів. Наприклад, учні можуть переглядати відео про будні школярів в інших країнах і складати короткі оповіді або порівняльні таблиці англійською мовою. Це створює реалістичне мовне середовище і підвищує мотивацію учнів до активного використання англійської мови. Інший приклад – використання інтерактивних вправ на платформах Kahoot або Quizlet для перевірки знань і розвитку швидкої мовної реакції, що дозволяє поєднувати навчання та ігровий елемент.

Роль учителя у цьому процесі є надзвичайно важливою. Вчитель стає наставником, організатором і партнером учнів, створюючи позитивне навчальне середовище, де учні можуть експериментувати, задавати запитання і активно залучатися до процесу навчання [2]. Завдяки педагогіці партнерства учитель підтримує розвиток критичного мислення, творчості та автономії учнів, організовує формувальне оцінювання, допомагає планувати навчальну діяльність та оцінювати власні досягнення. Учень набуває активної позиції у навчанні, самостійно обирає стратегії виконання завдань, шукає інформацію, співпрацює у команді та застосовує набуті знання у практичних ситуаціях.

Застосування цифрових технологій у навчанні англійської мови дозволяє індивідуалізувати процес засвоєння знань, урізноманітнити форми роботи та забезпечити дистанційну та змішану форму навчання. Учні можуть виконувати завдання на освітніх платформах, брати участь у міжнародних проєктах, підготувати відео-презентації або інтерактивні постери англійською мовою. Такі види діяльності сприяють розвитку інформаційної компетентності, навичок самостійного навчання та здатності критично оцінювати джерела інформації.

Практичне впровадження компетентнісного підходу демонструє, що він забезпечує повне поєднання знань і практичних умінь, формує соціальну активність, комунікативні та міжкультурні навички, сприяє розвитку

креативності, самостійності та відповідальності учнів. Попри певні труднощі, пов'язані з обмеженим доступом до цифрових ресурсів, необхідністю додаткового часу для підготовки інтерактивних завдань та недостатнім рівнем підготовки окремих педагогів, результати навчання показують високу ефективність компетентнісного підходу та інтерактивних методів.

Висновки. Перспективи розвитку іншомовної освіти у контексті НУШ включають подальшу інтеграцію цифрових технологій, розширення міжпредметних проєктів, розвиток формувального оцінювання та активну участь учнів у міжнародних освітніх платформах. Це дозволяє забезпечити стійкий розвиток мовної компетентності, формування ключових життєвих навичок, соціальної активності та підготовку до майбутньої професійної діяльності у глобалізованому світі.

Таким чином, впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у навчанні англійської мови в умовах НУШ забезпечує формування цілісної особистості учня, яка здатна застосовувати знання у практичних, соціальних та міжкультурних ситуаціях, бути активним учасником навчального процесу та адаптуватися до вимог сучасного суспільства. Використання інтерактивних методів, проєктної діяльності, цифрових технологій та партнерської педагогіки створює умови для всебічного розвитку учнів та підвищення ефективності навчання англійської мови, закладаючи фундамент для їхнього подальшого особистісного та професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова українська школа». Київ: МОН України, 2016.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур. Київ: Ленвіт, 2013.

Наукова керівниця: Цокур О.С.,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри романо-германської філології

та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 37.013.73:316.7:17.022.1

Цвєткова Анна,

*здобувачка 3 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна*

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ПРОЄКЦІЇ

Постановка проблеми. Феноменологія крос-культурного підходу в освіті наразі позиціонується державною і соціумом як гуманістична парадигма, що відкриває горизонти людського буття через призму діалогу культур. Аксиологія крос-культурного підходу утверджує принципи мультикультурної освіти як простору зустрічі сенсів, де кожна культура не розчиняється, а набуває нового «звучання» у взаємодії з іншими.

Аксиологічний підхід в освіті ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю, на інтеграції загальнолюдських, національних і професійно-маркованих цінностей в освітній процес. Аксиологія сучасної освіти віддзеркалює насамперед розвиток духовних і культурних орієнтирів молоді, а також виховання їхньої відповідальності й соціальної активності.

У вищій школі аксиологічний підхід реалізується через зміст навчальних програм, освітні стандарти та соціально-громадську роботу, що спрямовані на формування ціннісних орієнтацій студентів[3]. Аксиологічний потенціал вищої освіти полягає у здатності університетів готувати конкурентоспроможних фахівців, які володіють не лише професійними знаннями, а й системою цінностей, що відповідає сучасним суспільним викликам.

Сучасна соціальна криза в державі, трансформації у світоглядних орієнтирах молоді, перебудова мережі освітніх закладів через військовий стан актуалізували проблему врахування національних культурних традицій та морально-етичних норм. Саме аксіологічні рамки становлення молоді визначають специфіку освітнього процесу й забезпечують його відповідність суспільним потребам.

Мета дослідження полягає у висвітленні аксіологічних засад крос-культурного підходу до організації підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У європейських країнах аксіологічний компонент освіти базується на власних культурних і політичних традиціях, що відрізняються від українських, проте спільним моментом можемо назвати прагнення до формування ціннісно-орієнтованої особистості, здатної до інтеграції в глобальний освітній простір. Отже, аксіологічний підхід і аксіологічний потенціал вищої освіти виступають ключовими чинниками забезпечення якості освітнього процесу та розвитку суспільства.

У межах встановлення чітких аксіологічних координат розвитку системи вищої освіти в Україні у науково-педагогічному дискурсі актуалізовано проблематику впровадження принципів крос-культурного підходу. До теоретичних та методологічних засад крос-культурного навчання звертається Лю Їге[4], а у роботах S. Xiao [5] репрезентовано технологічний вимір його організації.

Аксіологія крос-культурного підходу в освіті полягає у формуванні ціннісних орієнтацій, що забезпечують діалог культур, толерантність і готовність до взаємодії в багатокультурному середовищі. Вона інтегрує універсальні людські цінності з національними та етнокультурними традиціями, створюючи основу для розвитку міжкультурної компетентності. Крос-культурний підхід в освіті розуміємо як методологічну платформу для формування міжкультурної компетентності, що забезпечує діалог культур, толерантність і готовність до взаємодії в багатокультурному середовищі[1]. Принципи крос-культурного підходу увиразнюють інтеграцію мовних знань із

культурними кодами, традиціями та етичними нормами різних народів, що дозволяє студентам розуміти інше світосприйняття та конструктивно взаємодіяти з представниками різних культурних груп.

На нашу думку, у вимірах крос-культурного підходу освіта виступає не лише як платформа для трансляції знань, а як ґрунт для становлення світогляду молоді, її мультикультурного світосприйняття, міжетнічної та міжкультурної ідентичності, готовності до культурного діалогу. Переконані в тому, що саме крос-культурний підхід передбачає імплементацію реформ у стильових детермінантах організації навчання у вищій школі, перебудови комунікаційних стратегій у взаємодії із різними культурними групами, що дозволяє адаптувати освітню модель України до потреб студентів із різних країн, етнічних і культурних груп.

Аксіологічний вимір крос-культурного підходу фіксує цінності, аксіологічні позиції та світоглядні універсалиї здобувачів освіти як ключовий чинник освітнього процесу в його розвивальній перспективі. Відтак, крос-культурний підхід не лише увиразнює іншомовну підготовку майбутніх фахівців, а й надає їм стартової платформи для відпрацювання спеціальних умінь міжкультурної взаємодії: навичок розпізнавати культурні коди в різних країнах, ураховувати традиції, етичні норми, різних народів. Це дозволяє студентам зафіксувати на світоглядному рівні здатність до поважного ставлення до культурних відмінностей, розуміння іншого світосприйняття та готовності до конструктивного діалогу.

У мультикультурному освітньому просторі аксіологія крос-культурного підходу реалізується через конвергенцію та інтеграцію національних та інокультурних цінностей, що забезпечує примноження духовно-ціннісного багатства особистості майбутніх фахівців. Мультикультурна освіта та мультикультурний освітній простір спрямовані на формування толерантності, міжкультурної компетентності та соціальної згуртованості в умовах етнокультурного різноманіття [2, с. 105]. Конструювання мультикультурного освітнього простору у закладах вищої освіти забезпечує рівний доступ до знань,

продукує атмосферу діалогу культур, забезпечує формування навичок урахування різноманіття культур, мов, традицій і цінностей різних народів, як професійних.

Парадигма мультикультурної освіти у сучасних освітніх стратегіях еволюціонувала як відповідь на поліетнічний склад глобалізованого суспільства. В нашій країні наразі потреба у співіснуванні мов і культур західних і східних регіонів, тимчасово переміщених осіб та корінних народів (національних меншин) активізувала пошуки стратегій виховання взаємоповаги між різними етнічними та культурними групами.

Мультикультурну освіту можемо назвати об'єктивною суспільною необхідністю у країнах із багатокультурним населенням, адже вона сприяє взаємному сприйняттю «етнокультурної інакшості», забезпечує рівність доступу до знань і формує атмосферу безконфліктної міжетнічної взаємодії. У сучасному світі мультикультурна освіта покликана створювати різнопроекційне освітнє середовище, що враховує культурні відмінності, мовну різноманітність та соціальні особливості здобувачів освіти, їх мовну негомогенність, етнокультурну приналежність і національну ідентичність. Отже, сучасна мультикультурна освіта спрямована на розвиток культурної компетентності, емпатії та соціальної справедливості, а також на формування трансформаційних навчальних досвідів, що дозволяють кожному студенту реалізувати себе незалежно від культурної чи етнічної приналежності.

У вищій школі принцип мультикультурності реалізується через розширення культурного змісту освіти, подолання застарілих дидактичних норм і створення умов для вільного вибору та самовизначення кожного студента в культурному просторі. На нашу думку, реалізація аксіологічних принципів конструювання мультикультурного освітнього простору забезпечує формування крос-культурної компетентності молоді, що передбачає набуття студентами системних умінь послуговування арсеналом лінгвокультурних знань, умінь застосовувати вербальні й невербальні інструменти комунікації, а також здатність до емпатії й толерантності [1]. Аксіологічний аспект цього

процесу полягає в тому, що цінності гуманізму, патріотизму, громадянськості та толерантності стають основою освітнього середовища. Викладачі мають забезпечувати аксіологічну культуру виховного процесу, що піднімає освіту на рівень компетентнісних стандартів, співзвучних європейським.

Висновки. Мультикультурний освітній простір натеper постає не лише як середовище співіснування різних традицій, а як духовна «арена», де формується світогляд нового покоління молоді, відкритої до потреб інших, толерантної, здатної до інтеграції культурних кодів. У мультикультурному просторі освітній процес перетворюється на акт культуротворення, постулюючи мистецтво гармонізації багатоманітності й співіснування в гармонії. Таким чином, аксіологія крос-культурного підходу в освіті спрямована на виховання особистості, здатної до самореалізації в умовах культурного різноманіття, яка володіє не лише знаннями, а й системою цінностей, що забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію та інтеграцію у глобальний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Браткевич А. О. Теоретичний аналіз проблеми формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців. *Вісник науки та освіти*. Випуск № 8(38) (2025). С.1010-1019.
2. Іванець Н. В. Реалізація принципу мультикультурності у виховному середовищі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 104–112. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
3. Коломієць С., Маслова Т. Аксіологічний вимір вищої освіти України як чинник впливу на її розвиток. *Advanced Linguistics*. 2023. Вип. 11. С.45–56. Київ: ELAKPI.
4. Лю Іге. Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2023. № 2. С.145–153.
5. Xiao, S., Chen, H., & Hu, B. Technology-supported cross-cultural learning effectiveness: a multilevel meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2026. Online First. DOI: 10.1057/s41599-026-07214-y.

Науковий керівник: Кольцов В. М.,
доктор політичних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Міжнародного університету

УДК: 372.881.111.1:37.091.313

Чанбунмі Данієла,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ «ПРОЄКТІВ» В ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасна освіта характеризується активним впровадженням інноваційних технологій, серед яких особливе місце займає метод проєктів. Проєктна діяльність у навчанні іноземних мов сприяє формуванню комунікативної компетентності, креативного мислення та самостійності учнів. Використання методу проєктів дає змогу поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, здійснювати дослідження, аналізувати матеріал і представляти результати у вигляді завершеного продукту, що підвищує ефективність навчального процесу. Все, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосовувати – основна теза сучасного розуміння методу проєктів.

Мета дослідження: проаналізувати сутність проєктної діяльності та визначити її основні характеристики.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Устименко, проєктна технологія: «є комплексним видом навчальної діяльності, спрямованим на інтегративне використання різних видів іншомовного мовленнєвого спілкування з метою розв'язання певних конструктивно-практичних, інформаційних, дослідницьких, сценарних та інших проблемних і творчих завдань. Ці завдання мають бути орієнтовані на створення учнями різних видів конструктивних творчих продуктів» [4, с.335].

У сучасній педагогічній практиці виділяють чотири етапи проєктної діяльності. На першому, підготовчому етапі відбувається визначення проблеми дослідження, формування робочих груп, а також планування майбутньої

діяльності учнів. Далі, на виконавчому етапі, здійснюється безпосередня робота над проєктом: пошук, аналіз і систематизація інформації. Презентаційний етап передбачає підготовку та представлення результатів проєкту, а також їх демонстрацію. Завершальним є підсумковий етап, на якому здійснюється оцінювання виконаної роботи, включаючи само- та взаємооцінку учасників.

Основні види проєктної діяльності поділяються за різними критеріями, що відображають її багатовимірність у навчальному процесі. За переважальним методом виконання виокремлюють ознайомлювально-інформаційні, дослідницько-пошукові, практико-орієнтовані та ігрові проєкти. За змістом розрізняють монопредметні та міжпредметні проєкти, а за типом координації навчальної діяльності — відкриті та закриті. Залежно від характеру контактів проєкти можуть бути міжнародними, регіональними, інституційними або груповими. За кількістю учасників виділяють індивідуальні, парні та групові проєкти, а за тривалістю виконання — короткострокові, середньострокові та довгострокові [3].

Роль учителя при виконанні проєктів змінюється залежно від етапів роботи над проєктом. Однак на всіх етапах педагог виступає як фасилітатор, тобто помічник, він не передає знання, а забезпечує діяльність учня, тобто консультує, мотивує, фасилітує та спостерігає. Роль учнів у навчальному процесі принципово змінюється в роботі над проєктом: вони є активними його учасниками, а не пасивними статистами. Іншими словами, учень стає суб'єктом діяльності. При цьому школярі вільні у виборі способів і видів діяльності для досягнення поставленої мети. Їм ніхто не нав'язує, як і що робити [1].

Особливої уваги заслуговує значення проєктної діяльності у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, оскільки до основних характеристик, що визначають ефективність цього методу, належать:

- максимальна включеність: на кожному етапі — від вибору теми до захисту проєкта — здобувач вищої освіти працює над тим, що викликає його жвавий інтерес, що він сам обрав у якості об'єкта дослідження;

- високий рівень самостійності: викладач фасилітує процес, натомість вся діяльність зосереджена лише на самому здобувачеві, який значною мірою не тільки вчиться у цей момент, але й навчає своїх колег по проєкту;

-комплексний характер: під час роботи над проєктом студент залучає комплекс компетентностей, надбаний у процесі вивчення мови (читання, письмо, говоріння, аудіювання);

-розвиток як hard skills, так і soft skills (креативність, критичне мислення, уміння планувати час, працювати в команді та презентувати результати проєкта) [2, с. 20–21].

Висновки. Отже, метод проєктів є ефективним засобом навчання іноземної мови, оскільки сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку самостійності та мотивації учнів. Його використання забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю та сприяє розвитку як мовних навичок, так і soft skills.

Список використаних джерел

1. Гоголь О. В. Метод проєктів – один із шляхів реалізації компетентнісного підходу в навчанні. *Кловський ліцей*. URL: <http://klovsky77.com.ua/23-naukova-robota/213-metod-proektiv>.
2. Гребенщикова О. Проєктна діяльність студентів-інофонів у межах реалізації комунікативної компетентності: до питання ефективності методу проєктів. *Форум товаровознавців і правників*. 2022. Вип. 14. С. 18–21.
3. Кондратова Л. Г. Позаурочна проєктна діяльність: що педагогу потрібно знати. *Школа*. 2011. № 12. С. 62-67.
4. Устименко О. М. Проектні технології навчання іноземних мов і культур. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*. 2015. С. 331–333.

Наукова керівниця: Першина Л.В.,

к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 378.013:316.472.4-057.87

Шаповалов Олексій,

здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі вища освіта перестала бути лише процесом передачі знань. Сьогодні це простір інтенсивної міжкультурної комунікації. Здатність здобувача до самореалізації в такому середовищі визначає не лише його професійний успіх, а й рівень адаптивності у світовому співтоваристві. Самореалізація в контексті міжкультурної взаємодії — це здатність особистості розкривати свій потенціал, зберігаючи власну ідентичність і водночас ефективно співпрацюючи з представниками інших культур.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному визначенні педагогічних технологій, які забезпечують ефективну самореалізацію студента в полікультурному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна взаємодія в освітньому процесі — це не лише обмін інформацією між представниками різних країн, а потужний психолого-педагогічний тригер, що запускає механізми глибокої саморефлексії та трансформації. Вона виступає каталізатором розвитку через кілька ключових процесів.

По-перше, перебуваючи в однорідному культурному середовищі, сучасний студент часто сприймає власні цінності та способи розв'язання проблем як єдино можливі.

По-друге, міжкультурна взаємодія часто викликає продуктивний внутрішній конфлікт, а результатом стає процес формування свідомої

ідентичності. Відтак, самореалізація є не випадковою, а результатом глибокого самопізнання.

По-третє, взаємодія з іноземними колегами вимагає від студента більшої уваги до мови, жестів, емоцій та контексту. У такому разі результатом є вихід на рівень комунікативної вишуканості, де студент вчиться бути медіатором та лідером у будь-якій аудиторії.

Четвертим чинником є міжкультурне середовище, яке завжди містить елемент невизначеності [1,2]. Ситуації, де звичні сценарії поведінки не працюють, вимагають від особистості мобілізації вольових якостей, адаптивності та винахідливості, а результатом стає віра у власну ефективність. Спільна діяльність над професійними завданнями з людьми з різних куточків світу стирає межі «ми – вони». Відтак, самореалізація набуває соціальної значущості; студент починає усвідомлювати себе як «громадянина світу», чия діяльність впливає на глобальні процеси.

Отож, міжкультурна взаємодія не просто «додає» студенту нових знань, вона переплавляє його особистісну структуру, роблячи її більш стійкою, гнучкою та відкритою до інновацій. Це середовище, де самореалізація стає не лише метою, а природним наслідком інтенсивного внутрішнього розвитку.

Для того, щоб процес самореалізації студента був не стихійним, а керованим та результативним, необхідно впроваджувати технології, що базуються на принципах суб'єктності, діалогічності та контекстності [3,4]. Деталізуємо кожну з технологій.

1. Спільне міжнародне онлайн-навчання (Collaborative Online International). Це одна з найбільш прогресивних технологій «віртуальної мобільності», яка дозволяє студентам реалізувати свій потенціал у глобальному вимірі, не залишаючи аудиторії. Ефект для самореалізації такий, що студент отримує досвід професійної презентації себе перед іноземними колегами, вчиться захищати свою позицію в міжкультурному дискурсі та долає «цифровий та мовний бар'єр».

2. Класичний метод кейсів (технологія «кейс-стаді» з соціокультурним акцентом) адаптується під завдання міжкультурної взаємодії, впродовж якої студент тренує «культурну гнучкість», демонструючи здатність знаходити нестандартні рішення на стику різних світоглядних парадигм.

3. Використання ігор (ігрові та симуляційні технології) дозволяє зняти психологічну напругу та створити «безпечний простір» для експериментування. Через гру студент відкриває в собі лідерські якості, емпатію та здатність до фасилітації конфліктів, що зміцнює його впевненість у власних силах.

4. Технологія сторітелінгу та технологія життєтворчості (методики за більш вживаною назвою «Storytelling» та «Life Design») спрямовані на рефлексію власного шляху в міжкультурному просторі. Так, усвідомлення власної ідентичності та перетворення особистого досвіду на професійний капітал.

5. Система персоналізованого супроводу (технологія тьюторингу та Peer-to-Peer підтримки) є критичною в умовах міжкультурного шоку. Під час застосування технології відбувається формування почуття приналежності до професійної спільноти та розвиток навичок менторства.

6. Технологія створення «міжкультурного портфоліо» - це не просто збірка робіт, а інструмент стратегічного планування самореалізації. Накопичення доказів міжкультурної компетентності: сертифікати мовних курсів, відгуки про участь у міжнародних проєктах, рефлексивні есе про подолання бар'єрів, - все це наочна демонстрація власного прогресу, що мотивує до подальшого зростання та допомагає в майбутньому працевлаштуванні.

На нашу думку, дані технології перетворюють навчальний процес на «лабораторію досвіду», де студент має право на помилку, можливість для експерименту та інструменти для глибокої рефлексії власної особистості в глобальному контексті.

Принагідно зауважимо, що процес самореалізації студента в міжкультурному просторі не є лінійним; він сповнений суперечностей, які можуть як стимулювати розвиток, так і блокувати його. Розуміння природи цих бар'єрів дозволяє викладачу перейти від ролі транслятора знань до ролі фасилітатора. За результатами нашої наукової розвідки демонструємо таку класифікацію ключових бар'єрів:

1. Психоемоційний бар'єр («культурний шок»). Зіткнення з відмінними нормами поведінки, побуту та етикету часто викликає стан дезорієнтації.
2. Комунікативно-мовний бар'єр. Навіть при високому рівні володіння іноземною мовою, студенти часто стикаються з нерозумінням підтекстів, ідіом, гумору або наукового дискурсу іншої культури.
3. Когнітивно-ціннісний бар'єр (етноцентризм). Схильність оцінювати чужі культурні прояви через стандарти власної культури. Це обмежує здатність до критичного мислення та заважає інтегрувати новий досвід у власну систему цінностей.
4. Академічний бар'єр. Різниця в освітніх традиціях створює непорозуміння щодо очікуваних результатів навчання.

Отож, визначення успішності самореалізації в міжкультурному контексті потребує комплексного підходу. Не доцільно обмежитися лише академічною успішністю; важливо враховувати внутрішні трансформації особистості та її здатність до ефективної дії в гетерогенному середовищі.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати, що самореалізація студента в умовах міжкультурної взаємодії є багатогранним процесом, який виходить далеко за межі традиційного засвоєння академічних знань. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у цей процес дозволяє трансформувати вищу освіту з інструменту трансляції інформації на потужне середовище особистісного зростання.

Ефективність визначених технологій (від проєктного навчання до цифрової віртуальної мобільності) зумовлена їхньою здатністю створювати

умови для «керованого виклику». Саме через подолання культурних бар'єрів, мовну адаптацію та розв'язання ціннісних дилем студент формує критично важливі soft skills: системне мислення, когнітивну гнучкість та емоційний інтелект. Головним результатом застосування цих стратегій є становлення глобально орієнтованої особистості, для якої міжкультурні розбіжності стають не перешкодою, а ресурсом для креативності та інновацій. Самореалізація в такому контексті означає набуття суб'єктності як здатності студента свідомо вибудовувати власний професійний шлях у мінливому, полікультурному світі, зберігаючи національну ідентичність і водночас інтегруючись у світову спільноту.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці індивідуалізованих діагностичних інструментів для оцінювання рівня міжкультурної компетентності та адаптації педагогічних моделей до умов змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування етнокультурної толерантності молоді в умовах полікультурного середовища : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2005. 232 с.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
3. Bennett M. J. Becoming an Intercultural Competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. Vol. 2. P. 62–77.
4. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd ed. New York : McGraw-Hill Education, 2010. 576 p.

Наукова керівниця: Єрмакова С.С.,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри педагогіки та психології
Міжнародного університету

УДК 378.937

Шуппе Людмила,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

старша викладачка кафедри романських мов та літератур

Університету ім. Томаша Гарріґа Масарика, м. Брно (Чеська Республіка)

**ЩОДО ЗНАЧУЩОСТІ ПРИНЦИПУ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У
ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ
МОВНОЇ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ІСПАНІСТІВ**

Постановка проблеми. В умовах пошуку найоптимальніших шляхів і засобів підвищення якості мовної та культурологічної підготовки майбутніх фахівців в галузі іноземних мов загалом, зокрема філологів-іспаністів, в добу євроінтеграції вагомий внесок зробили українські вчені (І. Андрейкова, Р. Булгаков, Л. Голубенко, С. Ніколаєва, І. Рожелюк, Л. Таланова, Н. Шкворченко). Натомість головним недоліком у здійснених пошуках є їх певна однобічність, оскільки у полі зору дослідників перебуває тільки інформаційно-змістовий, або процесуальний аспект означеної вище підготовки. Проблема полягає в тому, щоб забезпечити єдність усіх аспектів мовної та культурологічної підготовки майбутніх фахівців в галузі іноземних мов, забезпечивши гармонізацію її змістової і процесуальної, інтелектуальної та емоційної складових, завдяки впровадженню інноваційної стратегії управління цим процесом, зокрема, на засадах принципу рольової перспективи.

Мета дослідження : довести значущість реалізації принципу рольової перспективи у процесі вдосконалення якості мовної та культурологічної підготовки майбутніх філологів-іспаністів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що уперше рольова перспектива як регулятор поведінки особистості була теоретично обґрунтована в працях

В. Войтка, де вона схарактеризована з психологічних позицій. Педагогічний аспект розвинутий у роботах Л. Кондрашової, на думку якої, рольова перспектива – це засіб розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців, який сприяє перетворенню їхніх знань в інструмент практичної дії. Знання переходять у площину практичної діяльності, їх використовують для розв’язання професійних проблем. Нові знання здобувають у процесі змодельованої діяльності, що стимулює потребу майбутніх фахівців у новій інформації й нестандартних способах розв’язання професійних проблем. Специфіка цієї інформації полягає в тому, що вона має допоміжний характер, головне завдання – це розв’язання професійної задачі на основі засвоєної педагогічної теорії.

Пристаючи до конкретизації сутності й особливостей практичної реалізації принципу рольової перспективи в контексті вдосконалення якості мовної та культурологічної підготовки майбутніх філологів-іспаністів, ми передусім вдалися до уточнення робочого визначення базового поняття. Поняття «принцип» кваліфікують як твердження, базоване на науковому законі, що керує будь-якими процесами, або як тезу, виокремлену з будь-якої доктрини. У більшості праць «принцип» потрактований як основна ідея, що допомагає викладачеві іспанської мови та літератури виконувати професійні завдання, а саме:

- ознайомлювати студентів із системою нових лінгвістичних та культурологічних знань, формувати в них відповідні вміння й навички;
- удосконалювати їхні креативні здібності й способи критичного мислення;
- розвивати професійну компетентність, активну позицію і творчий стиль діяльності.

Упровадження принципу рольової перспективи в систему мовної та культурологічної підготовки майбутніх філологів-іспаністів, як доводить власний досвід, сприяє:

- застосуванню змістово-процесуального, діалогічного, імітаційно-ігрового підходів до організації занять з основної мови;

- моделюванню професійних ситуацій на навчальних заняттях на основі активізації їхньої творчої пізнавальної діяльності, нестандартного розв'язання фахових задач;

- стимулюванню позитивної мотивації й активної позиції студентів у процесі засвоєння лінгвістичних знань, здобуття досвіду з їх практичного використання.

Принцип рольової перспективи в системі мовної та культурологічної підготовки майбутніх філологів-іспаністів виражений у:

- рухливості, мінливості діяльності та спілкування;
- професійній спрямованості навчального матеріалу, відібраного на основі функціональної й комунікативної значущості;
- у ситуативному структуруванні матеріалу й порушенні комунікативних проблем;
- зміщенні вольових зусиль на процес одержання навчальної інформації за допомогою зняття емоційного напруження;
- високому рівні професіоналізму викладачів вищої школи [38].

Теоретичну основу принципу рольової перспективи становить висновок психологів про те, що поза діяльністю немає розвитку. За своєю природою цей принцип забезпечує організацію і залучення студентів до різних видів діяльності в системі мовної підготовки (імітаційно-ігрова, рольова, комунікативна, пізнавальна, тобто така, що дає змогу змодельовати професійну дійсність у навчальному процесі).

Не менш значущою теоретичною передумовою цього принципу є теорія соціальних ролей, згідно з якою в процесі адаптації до життя особистість програє різні соціальні ролі, виконуючи рольові очікування оточення – референтної групи або референтних осіб. Програвання заданих ролей – один із засобів соціалізації особистості. На стилі поведінки студентів позначається як емоційний стан виконавця ролі, так і його вміння критично осмислити

результати власних рольових дій, спрямованих на досягнення проектованої мети. Уведення рольової діяльності в навчальний процес дає позитивні результати в тому випадку, якщо студенти опановують не завчену роль, а ситуацію, що моделює їхню майбутню професійну діяльність, адаптуються до неї й засвоюють методи її виконання.

Одним із механізмів реалізації принципу рольової перспективи є рольова ситуація. Рольова ситуація – це система розвивальних взаємин, спеціально організованих і цілеспрямованих викладачем, творча, діалогічна взаємодія суб'єктів, зумовлена всією системою професійного становлення майбутніх філологів-іспаністів. Дії суб'єктів рольової ситуації стають структурним компонентом діалогічної взаємодії в ході пошуку виходу зі змодельованих обставин. Взаємодія та її характер залежать від реакції студентів на комунікативний вплив. У рольовій ситуації виявляються особистісні риси, спосіб дії, манери, вчинки студентів. Викладач не тільки спілкується зі студентами, а й різними засобами (жестами, мімікою, словом) впливає на учасників рольової ситуації, породжуючи певну реакцію (позитивну, нейтральну, негативну), що позначається на результативності взаємин.

Результативність розв'язання проблемно-ситуативних та імітаційно-ігрових завдань зумовлена діалогічною взаємодією учасників ситуацій. Діалогічне спілкування і взаємодія можливі в типових діалогічних ситуаціях, якщо:

- один із партнерів спілкування відчуває дефіцит відомостей, а його співрозмовник прагне заповнити цю прогалину;
- існує потреба в узгодженні різних підходів до розв'язання конкретної навчальної проблеми;
- розкриття рольового сюжету не може бути реалізоване одним співрозмовником, у зв'язку з необхідністю поетапної перевірки висловлюваних думок і положень.

Принцип рольової перспективи, реалізуючись у різних формах комунікативної, рольової, діалогічної діяльності за допомогою рольових

ситуацій, стимулює творчий потенціал студентів і розвиток їхніх креативних здібностей. Виконуючи задану роль, кожен студент прагне не тільки передати її вербальними засобами, а й прогнозує активні дії, перевтілюючись у ролі, створюючи оригінальні рішення навчальної проблеми. Використання принципу рольової перспективи на заняттях із мовних дисциплін сприяє запам'ятовуванню лінгвістичної теорії та її відтворенню, а також перетворює теорію в інструмент практичних дій, особистісні смисли і професійні цінності.

Висновки. Принцип рольової перспективи, як доводить власний педагогічний досвід викладання іспанської мови та літератури, забезпечує:

- атмосферу психологічної підтримки й захисту всіх студентів, щоб виконувані ролі не знижували їхнього соціального статусу, не породжували відчуття дискомфорту і професійної неспроможності;

- наявність чіткої мети й завдань професійного розвитку, усвідомлення того, що успішність їх виконання залежить від якості програвання студентами навчальних ролей і володіння методами імітаційного моделювання;

- позитивне ставлення майбутніх філологів-іспаністів до імітаційного моделювання як до одного із засобів професійного становлення;

- ситуацію успіху, що вможливорює позитивну мотивацію, прагнення до нестандартного виконання навчальних ролей, активність і самостійність у змодельованих рольових ситуаціях;

- педагогічну підтримку у вигляді консультативної допомоги викладача в разі виникнення труднощів виконання дорученої ролі;

- активізацію позиції учасників рольової ситуації через реалізацію педагогічної взаємодії, співробітництво і співтворчість у системі взаємин «викладач – студенти»;

- реалізацію емпатії й рефлексії, що допомагають розуміти почуття та переживання студентів, їхні проблеми і труднощі професійного становлення, виявляти поведінкову й емоційну гнучкість, сприймати інших учасників рольової ситуації такими, якими вони є, із їхніми переконаннями, поглядами, установками, не нав'язуючи їм свого підходу до виконання ролі.

СЕКЦІЯ II

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК

УДК 81'25:355.01

Богданенко Ольга,

здобувачка 2 курсу спеціальності «Філологія»

Фахового коледжу Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та розвитку міжнародної комунікації зростає потреба у висококваліфікованих перекладачах. Формування перекладацької компетентності є одним із ключових завдань підготовки майбутніх фахівців у галузі філології. Водночас традиційні методи навчання не завжди забезпечують належний рівень практичних умінь, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу. Актуальність проблеми полягає у необхідності поєднання теоретичних знань із практичними навичками перекладу, використання сучасних цифрових технологій та формування міжкультурної компетентності студентів.

Мета дослідження: визначити особливості формування перекладацької компетентності студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Перекладацька компетентність включає сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для адекватного відтворення змісту тексту іншою мовою. Вона охоплює мовну, комунікативну, соціокультурну та професійну складові. Сучасні підходи до навчання перекладу базуються на комунікативному та компетентнісному підходах. Важливу роль відіграє практична діяльність студентів, зокрема виконання перекладацьких вправ, аналіз текстів різних стилів та жанрів, а також робота з автентичними матеріалами. Під час формування перекладацької компетентності студентів-

філологів слід враховувати настанови, які стосуються врахування особливостей наступних моделей перекладу, найпопулярнішими з яких є такі:

-денотативна (ситуативна) модель перекладу, яка відображає процес інтерпретації тексту, оскільки кінцевий варіант перекладу залежить від характеру певної ситуації. Дана модель демонструє залежність перекладу від закладеного змісту, що визначається ситуацією;

-семантична модель перекладу відображає процес визначення семантичних елементів, необхідних для передачі закладеного змісту тексту оригіналу у тексті перекладу. перекладач інтерпретує інформацію на рівні сем - елементарних змістових компонентів;

-трансформаційна модель відображає процес перекладу на основі визначених правил організації синтаксичних схем у тексті, що характеризуються загальністю лексем і логіко-синтаксичних зв'язків, володінням принципами і параметрами мови оригіналу та мови перекладу, а також застосуванням відповідних трансформацій [1, с. 34].

Ефективним засобом формування перекладацької компетентності є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Онлайн-словники, системи автоматизованого перекладу, корпуси текстів та спеціалізовані платформи дозволяють підвищити якість навчання та сприяють розвитку професійних навичок студентів. Важливим аспектом є також розвиток критичного мислення та здатності до аналізу перекладацьких рішень. Це дозволяє студентам уникати типових помилок та вдосконалювати власну перекладацьку діяльність.

Висновки. Отже, формування перекладацької компетентності студентів-філологів є складним процесом, який потребує комплексного підходу та використання сучасних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Київ: Освіта, 2019.

*Наукова керівниця: Таланова Л.Г.,
к. пед. н., доцентка, професорка кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету*

УДК 81'25:355.01

Бурлака Ксенія,

*здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності
«Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна*

АДАПТАЦІЯ ФІЛЬМОНІМІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі аудіовізуальний переклад відіграє ключову роль у міжкультурній комунікації. Назва фільму, або фільмонім, виконує не лише номінативну, але й прагматичну (рекламну) функцію, суттєво впливаючи на комерційний успіх стрічки та її сприйняття глядачем [1 с. 91; 3 с. 72]. Зі зростанням обсягів легального кінопрокату в Україні та поступовим відходом від російськомовного посередництва особливої актуальності набуває дослідження безпосередньої адаптації англомовних фільмонімів українською мовою.

Метою дослідження є виявити основні стратегії перекладу англомовних фільмонімів українською мовою та проаналізувати лексико-граматичні й культурні трансформації на прикладі кінопродукції кінця XX – початку XXI століття, використовуючи автентичні назви з українського прокату.

Виклад основного матеріалу. Сучасне перекладознавство виокремлює кілька стратегій адаптації назв кінофільмів: прямий (дослівний) переклад, трансформацію (часткові зміни) та заміну назви (повне переосмислення) [3 с. 74; 4 с. 2]. Вибір конкретної стратегії залежить від структури та семантики оригіналу, жанрової належності фільму та очікувань цільової аудиторії. Особливу наукову цінність становлять випадки, коли перекладач вдається до творчої адаптації, оскільки саме вони демонструють механізми міжкультурної комунікації.

Найбільш поширеним є **прямий переклад**, який застосовується до семантично прозорих назв, що не містять прихованих смислів або гри слів. Прикладом може слугувати науково-фантастичний фільм «*Inception*» (2010),

який в українському прокаті отримав назву «Початок». Англійське *inception* має значення «заснування», «початок», тому перекладач обрав прямий відповідник, який водночас інтригує глядача, не розкриваючи складного сюжету про проникнення в сни. Інший приклад — культовий фільм «*The Matrix*» (1999), адаптований як «Матриця». Це калькування виявилось вдалим завдяки інтернаціональності терміна та його ключовій ролі в концепції фільму. Назва стала брендом і не потребувала додаткових трансформацій.

Значно складнішою є адаптація назв, що містять **ідіоми, фразеологізми або гру слів**. Показовим є приклад фільму «*The Whole Nine Yards*» (2000), англійська ідіома якого означає «все повністю», «на повну катушку». Походження виразу є дискусійним (пов'язують із довжиною кулеметної стрічки у військових літаках). Український переклад «Дев'ять ярдів» є дослівним калькуванням, яке, однак, не передає сенсу оригіналу й залишається незрозумілим для вітчизняного глядача. Цей випадок ілюструє невдалу адаптацію, коли прагнення зберегти форму призводить до втрати комунікативної функції.

Особливої уваги заслуговують випадки, коли перекладач вдається до **повної заміни назви (транскреації)**. Класичним прикладом є адаптація британської комедії «*The Full Monty*» (1997). Оригінальна назва є сленговим британським виразом, що означає «все повністю» (існують версії про походження від імені генерала Монтгомері або модельєра Монті). Для українського глядача ця відсилка є незрозумілою, тому перекладач обрав описову назву «Чоловічий стриптиз» [2, с. 27], яка прямо вказує на тематику фільму, жертвуючи грою слів заради ясності та комерційної ефективності.

Висновки. У ході дослідження було виявлено, що основними стратегіями перекладу англійськомовних фільмонімів українською мовою є прямий переклад, лексико-граматичні трансформації (додавання, калькування, модуляція) та повна заміна назви (транскреація).

На прикладі кінопродукції кінця XX — початку XXI століття проаналізовано, що вибір стратегії безпосередньо залежить від типу труднощів,

які містить оригінальна назва: семантично прозорі назви перекладаються прямо; ідіоми та фразеологізми потребують калькування або функціонального заміщення; культурні реалії часто зберігаються як бренди; а в разі незрозумілих для цільової аудиторії сленгових виразів перекладач вдається до транскреації, жертвуючи формою заради збереження прагматичного ефекту.

Список використаних джерел

1. Головаш І. Ю. Лінгвокультурна трансформація перекладу англомовних кінематонімів українською мовою. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2023. № 34. С. 89–96.
2. Демченко Н. С. Тенденції перекладу сучасних англомовних фільмонімів на українську мову // *Молодий вчений*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 25–29.
3. Kozmin M., Kuzmenko Y. Peculiarities of film titles translation: lexical-semantic and structural aspects. *Linguistic and Conceptual Worldviews*. 2025. № 1 (77). С. 70–85. URL: <https://mova.knu.ua/en/article/view/4403> (дата звернення: 14.05.2026).
4. Shumenko O., Serdiuk A. Main strategies of translating film titles. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387451030> (дата звернення: 14.05.2026).
5. Top 30 movies translated into English and Ukrainian. Qoto Mastodon. 2024. URL: <https://qoto.org/@pureacetone/113188255228401041> (дата звернення: 14.05.2026).

Наукова керівниця: Оренчак О.О.,

к. філ. н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК:378.937

Гладаренко Анастасія,

*здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності
«Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна*

ЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЯ З ІНШИМИ ПСИХІЧНИМИ ПРОЦЕСАМИ

Постановка проблеми. Сьогодні в психологічній науці надзвичайно важливо розуміти, як саме мовлення допомагає нам думати, планувати дії та керувати своєю поведінкою. Мова — це не просто засіб для передачі інформації від однієї людини до іншої, це справжній «каркас» для всієї нашої свідомості. Дослідження того, як слова впливають на пам'ять, мислення, увагу та емоції, дозволяє краще зрозуміти, як розвивається особистість у сучасному світі.

Актуальність теми полягає в тому, що в інформаційному суспільстві мовлення стає головним інструментом для розвитку інтелекту. Без вміння чітко формулювати думки людина не може повноцінно використовувати свій розумовий потенціал.

Тому аналіз теоретичних засад цього зв'язку є найважливішим аспектом сучасних досліджень.

Мета дослідження: проаналізувати зв'язок мовлення з основними пізнавальними та вольовими процесами, та теоретично обґрунтувати його вирішальну роль у житті людини.

Виклад основного матеріалу. Мовлення — це складна система, яка об'єднує наш природний розвиток і той досвід, який ми отримуємо в суспільстві. Згідно з науковими працями С. Максименка [4, с. 245], мова виконує кілька критично важливих функцій: вона допомагає не тільки спілкуватися, а й «будувати» свої думки та керувати власними діями. Вчений

наголошував, що без мови мислення залишалося б на дуже примітивному рівні й обмежувалося б лише тим, що ми бачимо перед собою в конкретний момент.

Найтісніший і найважливіший зв'язок існує між мовленням і мисленням. Психологічна теорія (зокрема праці Г. Костюка та Л. Виготського) доводить, що людське мислення набуває логічної форми лише тоді, коли воно спирається на слово. Саме мова дозволяє нам виконувати такі складні операції, як аналіз, порівняння та узагальнення. Коли ми називаємо предмет або явище, ми ніби виділяємо його головні ознаки. Навіть наше внутрішнє мовлення (наші приховані думки) відіграє величезну роль: воно допомагає нам прораховувати різні варіанти рішення складних завдань і планувати своє майбутнє [5, с. 102].

Також мовлення суттєво змінює роботу нашої пам'яті. Завдяки словам ми перестаємо просто механічно «зазубрювати» факти. Ми починаємо розуміти їхній зміст і пов'язувати нову інформацію з тим, що ми вже знаємо. Це переводить пам'ять на вищий, смисловий рівень, що робить її набагато міцнішою та ефективнішою. Як зазначав І. Бех [1, с. 115], виховання особистості та її інтелекту неможливе без вміння свідомо оперувати словами для збереження досвіду.

Крім того, мова є фундаментом для розвитку уваги та уяви. Коли ми даємо собі внутрішню команду «зосередитися» або «дивитися уважніше», ми використовуємо мовлення як інструмент керування собою. Уява також працює через мову: ми створюємо нові образи та ідеї, «розповідаючи» собі внутрішні історії або наративи. Н. Чепелєва [3, с. 122] у своїх роботах підкреслює, що саме через такі розповіді людина формує свій внутрішній світ і розуміє своє місце в житті.

Окремо важливо виділити роль мовлення в керуванні емоціями та волею. Коли людина може назвати свою емоцію словом (наприклад, сказати: «Я зараз відчуваю тривогу»), інтенсивність цієї емоції часто знижується, і людина починає краще її контролювати. Як зазначав О. Лурія [2, с. 112], «мовленнєвий наказ» допомагає нам стримувати миттєві імпульси та діяти

свідомо, відповідно до поставленої мети. Це і є основою сили волі та психологічної стійкості.

Отже, мовлення пронизує всі рівні людської психіки. Воно допомагає нам не лише розуміти навколишній світ, а й вибудовувати складні стосунки з іншими людьми. Культура мовлення безпосередньо впливає на те, наскільки людина є успішною в навчанні та професійній діяльності. Теоретичний аналіз показує, що розвиток здатності чітко й логічно висловлювати свої думки є запорукою високого рівня інтелекту та емоційної зрілості.

Висновки. Мовлення — це головний об'єднувач усієї психіки людини. Воно робить наше мислення логічним і послідовним, пам'ять — розумною та міцною, а нашу поведінку — свідомою та вольовою. Розвиток мовленнєвих навичок є абсолютно необхідним для того, щоб кожна особистість могла повноцінно розвивати свій розумовий потенціал і успішно керувати власним життям у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховання особистості. Київ : Либідь, 2021. 232 с.
2. Лурія О. Р. Мова і свідомість. Київ : Знання, 2020. 280 с.
3. Наратив психологія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Слово, 2022. 296 с.
4. Психологія особистості : підручник / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2023. 544 с.
5. Pinker S. The Language Instinct. New York : Harper, 2015. 448 p.

Наукова керівниця: Першина Л.В.,

к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

УДК 81'25:355.01

Горліченко Андрій,

*здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності
«Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку міжнародного військового співробітництва характеризується активним використанням англійської мови у сфері оборони, безпеки та військово-технічної комунікації. У зв'язку з інтеграцією України до євроатлантичного безпекового простору особливої актуальності набуває проблема адекватного перекладу англomовної військової термінології українською мовою. Військовий переклад сьогодні виконує не лише комунікативну, а й стратегічну функцію, оскільки точність передачі спеціалізованої інформації безпосередньо впливає на ефективність професійної взаємодії, підготовку персоналу та функціонування систем управління [1, с. 24].

Військово-технічний дискурс належить до різновидів спеціалізованого науково-технічного дискурсу та характеризується високим рівнем стандартизації, логічною структурованістю, використанням спеціалізованої термінології, аббревіатур і формалізованих синтаксичних конструкцій [2, с. 18]. Значну роль у сучасній військовій комунікації відіграють термінологічні системи НАТО, які забезпечують уніфікацію понять і стандартизацію професійної взаємодії між державами-партнерами [3].

Проблематика перекладу військової термінології досліджувалася у працях українських та зарубіжних науковців, зокрема В. І. Карабана, І. В. Корунця, М. Baker, Р. Newmark, J. Munday та інших. Науковці наголошують,

що переклад спеціалізованої термінології потребує не лише високого рівня мовної компетентності, а й розуміння специфіки професійного контексту та функціонування термінологічних систем [4, с. 56].

Метою дослідження є аналіз особливостей перекладу англomовної військової термінології українською мовою та визначення основних перекладацьких трансформацій у сучасному військово-технічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження було встановлено, що англomовна військова термінологія характеризується значною кількістю багатокomпонентних термінів, абревіатур, скорочень та атрибутивних конструкцій. Особливу складність для перекладу становлять терміни, утворені шляхом поєднання кількох іменникових компонентів, оскільки англійська мова допускає компактне поєднання атрибутів без використання прийменникових конструкцій. Наприклад, термін *combat service support operations* перекладається українською мовою як «операції бойового тилового забезпечення», що потребує структурної перебудови словосполучення відповідно до норм української мови.

Важливе місце у військовій документації займають абревіатури, які забезпечують стислість і стандартизацію професійного мовлення. Такі одиниці, як *FARP (Forward Arming and Refueling Point)*, *AO (Area of Operations)*, *ROE (Rules of Engagement)* та *C2 (Command and Control)*, широко використовуються у документах НАТО та військово-технічних матеріалах. Переклад подібних одиниць здійснюється шляхом використання усталеного еквівалента, калькування або описового перекладу залежно від функціонального призначення тексту та рівня стандартизації терміна [5, с. 91].

Під час аналізу перекладу англomовної військової термінології було визначено основні перекладацькі трансформації, що застосовуються у військово-технічному дискурсі, які подано у табл.1. Результати дослідження свідчать, що найбільш поширеним способом перекладу військової термінології є калькування. Це пояснюється прагненням до максимально точного збереження структури та змісту терміна, особливо у стандартизованих

документах НАТО. Значну роль також відіграє конкретизація, оскільки англомовні терміни часто мають ширше семантичне значення порівняно з українськими відповідниками. Використання модуляції та описового перекладу зумовлене необхідністю адаптації термінології до норм української мови та особливостей професійної військової комунікації.

Таблиця 1

Основні перекладацькі трансформації у перекладі військової термінології

Перекладацька трансформація	Частота використання
Калькування	34 %
Конкретизація	22 %
Модуляція	18 %
Описовий переклад	15 %
Перестановка	11 %

Висновки. Таким чином, переклад англомовної військової термінології є складним багаторівневим процесом, що вимагає поєднання лінгвістичної, перекладацької та професійної військової компетенції. Використання перекладацьких трансформацій, міжнародних стандартів та спеціалізованих глосаріїв дозволяє забезпечити адекватність і точність перекладу військово-технічної документації в умовах сучасної міжнародної військової комунікації.

Список використаних джерел

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : навч. посіб. / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 448 с.
3. NATO Glossary of Terms and Definitions (AAP-06). – Brussels : NATO Standardization Office, 2021. – 430 p.
4. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation / M. Baker. – London : Routledge, 2011. – 400 p.
5. Munday J. Introducing Translation Studies / J. Munday. – London : Routledge, 2016. – 392 p.

Наукова керівниця: Фрумкіна А. Л.,
докторка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри германських та східних мов і перекладу
Міжнародного університету

УДК: 81'42:316.77

Грицкевич Вікторія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ТЕХНІКИ МОВЛЕННЄВОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ

Постановка проблеми. Мовленнєва маніпуляція є складним явищем, яке стосується лінгвістики, психології, соціології. Вона передбачає прихований вплив на свідомість і підсвідомість адресата з метою зміни його переконань, оцінок або поведінки. Умови глобалізації інформаційного простору та розвитку мас-медіа створюють сприятливе середовище для поширення маніпулятивних стратегій, що можуть впливати як на окрему особистість, так і на широкі соціальні групи.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі маніпулятивних практик у сучасному комунікативному просторі, зокрема у медіа, політичному дискурсі, рекламі та міжособистісному спілкуванні. Дослідження технік мовленнєвої маніпуляції є важливим не лише для теоретичного осмислення цього явища, а й для формування критичного мислення та навичок аналізу інформації.

Мета роботи: визначення сутності мовленнєвої маніпуляції та її основних ознак.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва маніпуляція займає важливе місце у сучасному науковому дискурсі, особливо в дослідженнях комунікації, психологічного впливу та мовленнєвої взаємодії. Маніпуляцію розглядають як складне міждисциплінарне поняття, що поєднує психологічні механізми впливу та мовні засоби їх реалізації.

Українська дослідниця Н. Гребінь наголошує, що в психології маніпуляцію визначають як форму прихованого впливу на поведінку, установки та емоційний стан людини, здійснювану з метою досягнення вигоди

суб'єктом впливу. При цьому об'єкт впливу не усвідомлює або частково усвідомлює факт впливу на нього [1, с. 21].

А. Калита, О. Клименюк та Л. Тараненко у своїй праці розглядають мовленнєву маніпуляцію як різновид мовленнєвого впливу, реалізований за допомогою мовних стратегій і тактик. Вона визначається як цілеспрямоване використання мовних засобів для формування певних уявлень, оцінок або моделей у свідомості адресата, при цьому охоплює не лише вербальні, але й когнітивні та емоційні компоненти комунікації [2, с. 15-21].

С. Макаренко також зазначає, що ефективність маніпулятивного впливу залежить від того наскільки непомітним він є для адресата. Успішна маніпуляція передбачає, що об'єкт впливу сприймає нав'язану інформацію як власну думку [3, 142-146]. Згідно з психологічним підходом, маніпуляція базується на використанні когнітивних та емоційних особливостей людини. Вона спирається на такі чинники як обмеженість уваги, схильність до стереотипного мислення, вплив емоцій на прийняття рішень.

У сучасній лінгвістиці мовленнєва маніпуляція також розглядається у межах дискурс-аналізу. Вона виступає як інструмент формування соціальної реальності та впливу на масову свідомість, особливо в політичному та медійному дискурсі, де мовні засоби використовуються для створення інтерпретацій подій, легітимізацій ідей. Таким чином, маніпуляція є багатовимірним і динамічним поняттям, яке охоплює психологічні механізми впливу, мовні засоби їх реалізації та соціальний контекст комунікації.

Ознаки мовленнєвої маніпуляції:

Прихований характер. Саме прихованість, як стверджує Т. ван Дейк, забезпечує ефективність маніпуляції, оскільки дозволяє уникнути опору з боку адресата, адже він не усвідомлює реальної мети комунікації або сприймає її як нейтральну передачу інформації [19]. Маніпуляція часто призводить до того, що людина приймає рішення, які відповідають інтересам маніпулятора, але сприймає їх як власні.

Цілеспрямованість. Маніпуляція ніколи не є випадковою, вона передбачає чітко сформовану мету впливу. Як підкреслюють дослідники, маніпулятивний дискурс завжди пов'язаний з навмисним використанням мовних засобів для досягнення певного результату: зміни переконань, емоцій або поведінки адресата [19].

Асиметрія комунікативної взаємодії. Маніпулятор володіє більшою кількістю інформації або має кращий контроль над контекстом комунікації ніж адресат. Це створює нерівність, яка дозволяє ефективно впливати на інтерпретацію повідомлення [19].

Емоційна спрямованість впливу. І. Щигло наголошує, що в маніпуляціях активно використовуються емоції як інструмент впливу, оскільки емоційний стан безпосередньо впливає на процеси прийняття рішень та формування думки. Апеляція до страху, співчуття або гордості дозволяє обійти раціональне мислення та сформувати необхідну реакцію [4, с. 349-354].

Експлуатація довіри. Маніпуляція часто базується на створенні або використанні довіри між маніпулятором і адресатом. Як зазначають дослідники, чим вищий рівень довіри, тим менш критично сприймається інформація. Це значно підвищує ефективність маніпуляцій [4, с. 351-356].

Соціальний та ідеологічний характер. Мовленнєві маніпуляції часто використовують для формування суспільної думки, підтримки певних ідеологій, легітимізації влади та впливу на суспільну думку. Маніпуляція виступає інструментом в політиці, медіа та рекламі.

Висновки. Отже, мовленнєва маніпуляція є важливим інструментом впливу на свідомість та поведінку людини. Дослідження показало, що маніпулятивний вплив базується на психологічних та мовних засобах, які здатні формувати певне сприйняття інформації аудиторією. Таким чином, мовленнєві маніпуляції є важливим інструментом сучасної комунікації та активно використовуються в медіапросторі.

Список використаних джерел

1. Гребінь Н. В. Зміст маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу. *Проблеми сучасної психології*. (21). URL: https://visnyk.nuou.org.ua/index.php/2227-6246/article/view/159618?utm_source (дата звернення 21.04.2026)
2. Калита А. А., Клименюк О. В., Тараненко Л. І. Маніпуляція в мовленнєвій комунікації : монографія. Київ: Тропеа, 2024. 184 с.
3. Макаренко С. С. Маніпуляція суспільною свідомістю у процесі спілкування. *Проблеми сучасної психології*, 2018. С.142–151. URL: <https://zmj.zsmu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/156516?> (дата звернення 15.04.2026)
4. Mialkovska L., Yanovets A., Sternichuk V., Nykoliuk T. Manipulative tactics in modern english-language media discourse: linguistic, pragmatic and educational approach. 2023. 345-362. URL: https://www.researchgate.net/publication/374576104_MANIPULATIVE_TACTICS_IN_MODERN_ENGLISH-LANGUAGE_MEDIA_DISCOURSE_LINGUISTIC_PRAGMATIC_AND_EDUCATIONAL_APPROACH (дата звернення 02.04.2026)
5. Van Dijk T. A. Discourse and manipulation. 2006. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926506060250> (дата звернення 29.03.2026)

Наукова керівниця: Першина Л. В.,

к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 811.111'42:81'23

Єлькіна Валерія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

ОСНОВНІ ТИПИ МОВЛЕННЄВОГО ВПЛИВУ

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці мовлення розглядається не лише як засіб передачі інформації, а як інструмент цілеспрямованої дії на свідомість, емоції та поведінку адресата. Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного осмислення механізмів мовленнєвого впливу. У науковій літературі часто спостерігається термінологічна невизначеність. Зокрема, часто відбувається змішування понять «мовний вплив» і «мовленнєвий вплив», які, попри спільну основу, мають різну природу. Особливого значення набуває необхідність класифікації основних типів впливу, таких як: переконання, маніпуляція, навіювання, спонукальний вплив, аргументація і доведення. Кожен із цих типів має свої унікальні особливості та засоби реалізації, які прямо залежать від наміру мовця та контексту спілкування. Розуміння цих процесів дозволяє не лише вдосконалити власні комунікативні навички, а й розвинути здатність до свідомого та критичного сприйняття інформації.

Мета дослідження: визначити сутність мовленнєвого впливу та охарактеризувати його основні типи.

Виклад основного матеріалу. Мовний та мовленнєвий вплив тісно пов'язані, проте відрізняються за своєю природою. Мовний вплив стосується насамперед самої мови — її засобів, структур, словникового запасу, стилю та інтонації, які потенційно можуть впливати на слухача або читача. На відміну від цього, мовленнєвий вплив виникає тоді, коли мовні засоби використовуються свідомо та цілеспрямовано в конкретній комунікативній ситуації. Тут важливі контекст, наміри мовця та реакція адресата.

Мовленнєвий вплив — це відбір і використання засобів мови з метою прихованої дії на адресата [6, с. 121]. Мовленнєвий вплив може бути відкритим або прихованим, що також впливає на його сприйняття адресатом. Серед основних типів мовленнєвого впливу є: переконання; навіювання; маніпуляція; спонукальний мовленнєвий вплив; аргументація і доведення. Аналіз цих типів дозволяє краще зрозуміти, як мова використовується для досягнення комунікативної мети в різних ситуаціях спілкування. Переконання — це процес апеляції до свідомості, логіки та почуттів людини, щоб сформувати нові установки, змінити погляди або спонукати до дії, роблячи це добровільно, на основі розуміння і прийняття інформації, а не через примус чи маніпуляцію [1]. Переконуючи, комунікант у спілкуванні прагне знайти такі слова, якими він зможе найточніше передати інформацію і якомога більше вплинути на адресата. Особливий вплив мають форми переносних значень, як от: гіпербола, наприклад: «море книжок прочитано». Використання числівників надає повідомленню відтінок особливої правдивості, тому мовець залучає ті форми при описі обстановки, в якій відбувається дія.

Маніпуляція, або прихований вплив — це різновид впливу, за якого воля адресанта прямо не виражається, але передається за допомогою інших способів [3, с. 157-159]. Маніпуляція характеризується тим, що мовленнєві дії мовця подаються таким чином, щоб адресат самостійно приймав певні установки або рішення, часто не усвідомлюючи зовнішнього впливу. На думку Туриніної О. Л. навіювання — це вплив на підсвідомість, емоції і почуття людини, що здійснюється шляхом ослаблення контрольної-регулятивної функції свідомості, зниження свідомості та критичності при сприйнятті та реалізації навіюваного змісту [5]. Джерелом навіювання може бути людина, як знайома, так і зовсім незнайома, а також засоби масової інформації: преса, телебачення, радіо, відео, реклама. Саме через це навіювання діє на свідомість і підсвідомість людини.

Спонукальний мовленнєвий вплив — це різновид комунікативного впливу, спрямований на активізацію дій адресата, формування наміру або стимулювання конкретної поведінки [2]. Його головна мета полягає не лише в

передачі інформації чи формуванні ставлення, а й в тому, щоб викликати певну дію або зміну поведінки. Доведення — це обґрунтування, пояснення, опис, експлікація, доказ, спростування, тлумачення, визначення, узагальнення, припущення, думка тощо [4. с. 82-87]. Аргументація — види повідомлень, зі спеціальним підбором фактів і впорядкування аргументів для переконання адресата, іноді з додаванням емоційно-оцінного впливу, маніпуляції думками і знаннями [4. с. 82-87].

Висновки. Мовленнєвий вплив є частиною будь-якого спілкування, де слова допомагають досягти конкретних цілей. Успіх розмови залежить від того, наскільки правильно обрано тип впливу — від відкритої аргументації до прихованої маніпуляції. Кожен із цих методів по-своєму допомагає змінити думку чи поведінку співрозмовника залежно від ситуації. Знання механізмів мовленнєвого впливу допомагає краще доносити власні думки та розуміти справжні наміри інших людей. Вміння розрізняти логічні факти, емоційне навіювання та психологічні хитрощі робить спілкування більш свідомим.

Список використаних джерел

1. Бедь В. В. Юридична психологія : Навч. посібник. Київ. 2018. 226 с.
2. Новицька О. А., Основні теорії мовної комунікації : Навч. посібник. Маріуполь : МДУ, 2018. 106 с.
3. Сорокіна Л. Є., Мовленнєва маніпуляція та інші види мовленнєвого впливу: термінологічне розмежування понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2014 : №8, т. 2. 157-159 с.
4. Стасюк Т. В. Технології мовного впливу як компонент сучасної комунікації : Стаття : № 1. 2010. 82-87 с.
5. Туриніна О. Л. Психологія масової поведінки : навч. посібник. Київ : ДП «Видавничий дім «Персонал». 2012. 152 с.
6. Чік Л. Засоби мовного маніпулювання у сучасних ЗМІ. URL: <https://litp.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/143/144>

Наукова керівниця: Першина Л. В.,

к.пед.н., доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК: 811.111:82-311.9

Кравченко Марія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

КОНЦЕПТ “ENGLISHMAN” У РОМАНІ АГАТИ КРІСТІ «MURDER ON THE ORIENT EXPRESS»

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці та літературознавстві значна увага приділяється дослідженню концептів як базових одиниць когнітивної картини світу. Концепт розглядається не лише як мовне явище, а як складне ментальне утворення, у якому поєднуються культурні, психологічні, соціальні та емоційні компоненти. Через концепти людина осмислює навколишню дійсність, структурує власний досвід та інтерпретує художній текст. У межах художнього дискурсу концепти виконують текстоорганізуючу функцію, оскільки забезпечують зв'язок між персонажами, сюжетними лініями, культурними символами та авторським задумом [1, с. 46].

Особливе місце у сучасних дослідженнях посідає аналіз концептосфери англійського детективного роману. Детективний жанр поєднує інтелектуальну гру, морально-етичну проблематику та психологічний аналіз, тому концепти у таких творах набувають багаторівневої структури. В англійському детективі концепти «justice», «truth», «crime», «order» та «mystery» формують цілісний концептуальний простір, у межах якого розгортається сюжет. Значну роль у цьому просторі відіграє концепт “Englishman”, який репрезентує культурну модель англійця як носія раціонального мислення, самоконтролю та моральної відповідальності [2, с. 115].

Творчість Агати Крісті є одним із найяскравіших прикладів реалізації британської концептосфери у художньому тексті. У романі “Murder on the Orient Express” концепт “Englishman” відіграє важливу роль у побудові системи

персонажів та формуванні міжкультурних взаємодій. Через образи англійських персонажів авторка передає уявлення про стриманість, логічність мислення, дисциплінованість, дотримання етикету та прихильність до моральних принципів. Актуальність дослідження полягає у необхідності вивчення особливостей реалізації концепту “Englishman” як елемента концептосфери детективного роману Агати Крісті.

Мета дослідження: полягає в аналізі структурно-сміслових особливостей концепту “Englishman” у романі “Murder on the Orient Express” та визначенні його ролі у формуванні художнього простору твору.

Виклад основного матеріалу. Концепт “Englishman” у романі реалізується через систему поведінкових, психологічних, мовленнєвих та морально-етичних характеристик персонажів. Його структура охоплює такі ключові риси, як раціональність, стриманість, самоконтроль, ввічливість, дисциплінованість, почуття обов’язку та прагнення до справедливості [1, с. 59].

Однією з основних рис концепту є раціональність. Англійські персонажі у романі демонструють логічність мислення та здатність аналізувати події без зайвої емоційності. Вони прагнуть оцінювати ситуацію об’єктивно, спираючись на факти, а не на емоційні реакції. Така поведінка відповідає традиційній британській культурній моделі, у якій розум, самодисципліна та аналітичний підхід мають важливе значення. У процесі розслідування герої уважно аналізують деталі, роблять висновки на основі логіки та уникають імпульсивних рішень. Саме через раціональність концепт “Englishman” взаємодіє з концептом “detective”, оскільки здатність до аналітичного мислення є важливою складовою детективного жанру. [2, с. 119].

Не менш важливим компонентом концепту є стриманість. Англійські персонажі рідко демонструють емоції відкрито, навіть у кризових або небезпечних ситуаціях. Їхня поведінка характеризується врівноваженістю та внутрішнім контролем. Через це авторка створює образ англійця як людини, здатної приховувати власні переживання та діяти відповідно до соціальних норм. Стриманість проявляється не лише у поведінці, а й у мовленні

персонажів. Їхні репліки є лаконічними, ввічливими та нейтральними за емоційним забарвленням. Герої уникають різких висловлювань і відкритої конфронтації, що відповідає британському етикету та культурній традиції дипломатичного спілкування [3, с. 133].

Важливою складовою концепту “Englishman” є поняття честі та моральної відповідальності. Англійські персонажі у романі демонструють прагнення діяти відповідно до моральних принципів та дотримуватися почуття обов’язку. Для них важливими є чесність, порядність та відповідальність за власні вчинки. Через це концепт тісно взаємодіє з концептами “justice” та “truth”. У романі питання справедливості виходить за межі юридичних норм і набуває морального характеру. Герої змушені обирати між законом та власними уявленнями про справедливість, що створює складний моральний конфлікт [2, с. 124].

Концепт “Englishman” також пов’язаний із концептом “order”. Англійські персонажі прагнуть підтримувати порядок та стабільність навіть у ситуації хаосу. У романі злочин порушує звичний порядок речей, а розслідування стає способом його відновлення. Англієць у такому контексті виступає символом дисципліни, логіки та врівноваженості. Через це концепт “Englishman” виконує текстоорганізуючу функцію, оскільки допомагає структурувати сюжет та підтримувати логічну послідовність подій [1, с. 62].

Особливу роль у реалізації концепту відіграє замкнений простір потяга «Східний експрес». Усі персонажі опиняються в обмеженому середовищі, де міжкультурні взаємодії стають більш інтенсивними. На тлі представників інших національностей англійські персонажі вирізняються врівноваженістю, стриманістю та прагненням до впорядкованості. Простір потяга створює атмосферу психологічної напруги, у межах якої концепт “Englishman” розкривається найбільш повно. Англійські персонажі часто виступають спостерігачами або посередниками між іншими героями, що підкреслює їхню раціональність і здатність до об’єктивного аналізу ситуації [4, с. 106].

Психологічний аспект концепту проявляється у внутрішній боротьбі персонажів між емоціями та необхідністю зберігати самоконтроль. Зовнішня стриманість англійців нерідко приховує складні моральні переживання та внутрішні конфлікти. Саме ця багатошаровість робить концепт “Englishman” не просто культурним стереотипом, а складною когнітивною структурою. Агата Крісті показує, що навіть стримані та дисципліновані персонажі можуть переживати сумніви, страх або моральні дилеми, однак вони намагаються не демонструвати цього відкрито [3, с. 141].

Значну роль у реалізації концепту відіграє мовленнєва поведінка персонажів. Їхні висловлювання характеризуються ввічливістю, коректністю та обережністю у формулюваннях. Герої прагнуть уникати категоричних суджень та різких оцінок. Така мовленнєва модель відображає британську культурну традицію, у якій велике значення мають дипломатичність і дотримання соціальної дистанції. Через мовлення персонажів авторка підкреслює їхню внутрішню дисципліну та вміння контролювати власні емоції.

Концепт “Englishman” також реалізується через систему міжкультурних контрастів. У романі присутні персонажі різних національностей, що дозволяє авторці підкреслити особливості британського характеру. На фоні більш емоційних або імпульсивних героїв англійці виглядають стриманими, логічними та врівноваженими. Такий контраст допомагає розкрити культурні особливості персонажів та створює додатковий рівень інтерпретації твору [4, с. 112]. Таким чином, концепт “Englishman” у романі виконує не лише характеристичну, а й композиційну, психологічну та культурну функції. Через нього Агата Крісті формує моральний та концептуальний простір твору, створює атмосферу інтелектуальної напруги та розкриває особливості британської культурної традиції.

Висновки. Концепт “Englishman” у романі «Murder on the Orient Express» є складним когнітивно-культурним утворенням, що поєднує поведінкові, мовленнєві, психологічні та морально-етичні характеристики. Його структура

включає раціональність, стриманість, самодисципліну, почуття обов'язку, ввічливість та прагнення до справедливості.

У романі концепт реалізується через мовлення персонажів, їхню поведінку, ставлення до моралі та закону, а також через міжкультурні взаємодії. Він виконує важливу текстоорганізуючу функцію, оскільки сприяє формуванню концептосфери твору, розвитку сюжетної інтриги та створенню психологічної атмосфери детективу.

Аналіз концепту “Englishman” дозволяє глибше зрозуміти специфіку британської мовної картини світу та особливості художнього стилю Агати Крісті.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г. М., Гречаник Н. І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
2. Ковальов Ю. Б. Теорія літератури: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 126 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: Академія, 2007. 751 с.
4. Agatha Christie Murder on the Orient Express. HarperCollins Publishers, 2017. P. 75–118.

Наукова керівниця: Оренчак О.О.,

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри романо-германської філології та МВІМ Міжнародного університету

УДК: 811.111'25

Крипаченко Катерина,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

МОВНА ГРА У ПОВІСТІ Л. КЕРРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС»: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Постановка проблеми. Мовна гра (зокрема гра слів та каламбур) є одним із найскладніших і найвиразніших стилістичних засобів художнього мовлення. Вона ґрунтується на багатозначності, омонімії, паронімії та фонетичній подібності, що дозволяє авторові поєднувати кілька смислів в одному вислові для створення комічного, іронічного або парадоксального ефекту. Така природа гри слів становить значний інтерес для лінгвістів і перекладознавців, адже вона поєднує в собі мовну та культурну специфіку, а також відображає індивідуальний стиль письменника. Попри значну кількість досліджень, проблема перекладу гри слів залишається дискусійною, оскільки не існує універсальних способів її адекватного відтворення в іншій мовній системі. Це зумовлено структурними розбіжностями між мовами, культурною специфікою багатьох явищ та прив'язаністю гри слів до формальних особливостей тексту. Актуальним є аналіз конкретного мовного матеріалу, який дозволяє виявити закономірності та специфіку перекладацьких рішень, зокрема на матеріалі твору Льюїса Керролла «Аліса в Країні Чудес», де мовна гра є однією з головних стилістичних домінант.

Мета дослідження: виявити специфіку відтворення гри слів у перекладі повісті Л. Керролла «Аліса в Країні Чудес» українською мовою та порівняти перекладацькі стратегії, використані Валентином Корнієнком (2001) та Галиною Бушиною (1960).

Виклад основного матеріалу. У сучасному мовознавстві відсутній єдиний підхід до співвідношення термінів «мовна гра», «гра слів» та

«каламбур». Для цього дослідження прийнято робочу ієрархію. Мовна гра є найширшим поняттям: будь-яке усвідомлене відхилення від мовної норми з метою досягнення гумористичного, сатиричного, естетичного або розважального ефекту. Гра слів (англ. *wordplay*) — різновид мовної гри, що позначає текстове зіставлення двох або більше лінгвістичних структур із подібними формами, але різними значеннями. Каламбур (англ. *pun*) — різновид гри слів, спрямований на створення комічно-сатиричного ефекту шляхом обігравання близькозвучних або однозвучних одиниць із різними значеннями.

Для аналізу каламбурів використано дві класифікації, які доповнюють одна одну. Типологія Д. Делабастити ґрунтується на двох параметрах: типі формальної подібності (омонімія, омофонія, омографія, паронімія) та розташуванні компонентів у тексті (горизонтальна гра слів, коли компоненти з'являються один за одним, та вертикальна, коли вони співіснують асоціативно, причому один може бути лише згаданим). Наприклад, каламбур *tale / tail* (історія / хвіст) — це омофонія, оскільки слова звучать однаково, але мають різне написання та значення. Класифікація М. Гіоргадзе зосереджується на джерелі лінгвістичної двозначності. Вона виокремлює лексико-семантичний каламбур (ґрунтується на омонімах, омофонах, полісемії), структурно-синтаксичний (виникає через синтаксичну двозначність) та структурно-семантичний (заснований на конфлікті між буквальним і переносним значенням ідіом).

Найбільш впливовою класифікацією способів перекладу гри слів є типологія Делабастити, яка налічує вісім стратегій: передача каламбуру каламбуром (*PUN* → *PUN*), передача некаламбурною фразою (*PUN* → *NON-PUN*), заміна спорідненим риторичним засобом, опущення, відтворення в оригінальній формі, компенсація (введення гри слів там, де в оригіналі її не було), додавання нового матеріалу з каламбуром та використання пояснювальних приміток. Жодна стратегія не є універсальною — вибір залежить від типу гри слів, контексту та мети перекладу.

Аналіз перекладів засвідчує, що В. Корнієнко [1] та Г. Бушина [2] обирають різні стратегії відтворення гри слів. Розглянемо чотири показові приклади.

1. Омофонічний каламбур. Миша обіцяє розповісти *a long and a sad tale* (довгу сумну історію), а Аліса, дивлячись на хвіст, чує *tail*. Корнієнко створює нову гру слів: Миша каже «хвакт звісний» замість «факт відомий», а Аліса чує «як хвіст мій». Механізм гри змінено на паронімічний, але комічний ефект збережено повністю (стратегія *PUN* → *PUN*). Бушина використовує слово «кінець», яке в українській мові означає і «завершення», і «хвіст». Проте значення «кінець» як «хвіст» є застарілим, тому комічний ефект частково втрачається (також *PUN* → *PUN*, але менш вдало).

2. Омофонічний каламбур. Миша сердито кричить Алісі: “*I had NOT!*”, а Аліса чує *knot* (вузол) і пропонує допомогти розплутати. Корнієнко створює багаторівневу гру слів. Спочатку Аліса питає «чи не на п'ятій звивині зі слів?», Миша перекидає фразу у «на п'ятому з ослів!», а Аліса перепитує «на п'ятому з вузлів?». Перекладач замінює оригінальну омофонію паронімічним ланцюжком «слів — ослів — вузлів» (стратегія *PUN* → *PUN*). Бушина обіграє слово «зав'язка», яке означає і «початок» розповіді, і «мотузку», яку можна розв'язати. Це стратегія *PUN* → *PUN*, але тип гри слів змінено на лексичний (полісемія).

3. Ідіоматична мовна гра. Аліса запитує Герцогиню, чому її кіт посміхається. Та відповідає: “*It's a Cheshire cat, and that's why*” — тавтологія, що посилається на англійську ідіому *to grin like a Cheshire cat*. В оригіналі це не гра слів, а буквализація фразеологізму. Корнієнко створює композит «дурносміх» та римовану фразу «Коти із графства Чешир сміються на весь шир», де «шир» римується з «Чешир». Це стратегія *NON-PUN* → *PUN* з введенням нового матеріалу (введення гри слів там, де її не було) — яскравий приклад компенсації втрачених в інших місцях мовних ігор. Бушина створює оказіональний композит «Кіт Сміюн», який зберігає абсурдність ситуації, але втрачає зв'язок з оригінальним фразеологізмом (також *NON-PUN* → *PUN*).

4. Граматична мовна гра. Аліса вигукує “*Curiouser and curiouser!*”, утворюючи компаратив за допомогою суфікса *-er* замість аналітичної форми *more curious*. Керролл сам коментує це порушення: “*She was so much surprised, that for the moment she quite forgot how to speak good English*”. Корнієнко створює неологізм «дивасніше» — порівняльний ступінь від вигаданого прикметника «дивасний», утвореного від «диво». Це прямий аналог оригіналу: граматично неправильна форма, прозора етимологія, природне звучання (стратегія *PUN* → *PUN*). Бушина використовує конструкцію «більш дивніше», де змішано аналітичний і синтетичний способи утворення компаратива. Це відповідає оригіналу, але звучить надто формально і довго для спонтанного вигуку (також *PUN* → *PUN*, але менш виразно).

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що мовна гра в «Алісі в Країні Чудес» є не окремими каламбурами, а цілісною системою, де переплітаються лексичні, фонетичні, фразеологічні та граматичні механізми. Порівняльний аналіз перекладів В. Корнієнка та Г. Бушиної виявив дві різні стратегії. В. Корнієнко зосереджується на збереженні комічного ефекту, часто змінюючи тип гри слів або створюючи нову мовну гру, зрозумілу українському читачеві. Г. Бушина тяжіє до лексичної близькості до оригіналу, що іноді призводить до часткової втрати комічного ефекту. Успішність перекладу гри слів Керролла залежить не від буквальної точності, а від здатності перекладача створювати нові ігрові ефекти, які б викликали в читача ту саму реакцію, що й оригінал.

Список використаних джерел

1. Керролл Л. Аліса в Країні Чудес / пер. з англ. В. Корнієнка. Київ : АБАБА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2001. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=663>.
2. Керролл Л. Аліса в Країні чудес / пер. з англ. Г. Бушиної. Київ : Рад. письменник, 1960. URL: <https://bul.in.ua/k/kerroll-ljujis/alisa-v-krajini-chudes/>.

Наукова керівниця: Оренчак О.О.,

к.філ.н., доцентка, доцентка кафедри РГФіМВІМ

Міжнародного університету

УДК:378.937

Кройтор Віолетта,*здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна*

МОВНЕ ТА МОВЛЕННЄВЕ НАВІЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу вивчення іноземної мови вимагає впровадження методик, що дозволяють мінімізувати психологічне напруження та активізації приховані когнітивні ресурси студента. Проблема мовного та мовленнєвого навіювання набуває особливої актуальності, оскільки традиційні підходи часто не враховують підсвідомі аспекти сприйняття інформації, що призводить до появи стійких комунікативних бар'єрів. Використання сугестивних технологій дозволяє створити специфічне навчальне середовище, де вербальні та паралінгвістичні чинники працюють на зняття психологічного затиску. Необхідність чіткого розмежування змістового (мовного) та формального (мовленнєвого) компонентів навіювання є ключовою умовою для підвищення якості викладання англійської мови.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати сутність мовного та мовленнєвого навіювання як засобів оптимізації вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Наукове підґрунтя сугестивного навчання базується на ідеї про те, що людський мозок здатний засвоювати значно більші обсяги інформації, якщо вона подається в обхід логічних та критичних бар'єрів свідомості. Як зазначає фундатор цього напрямку Г. Лозанов, ключем до успіху є десугестія — процес звільнення студента від попередніх обмежувальних установок щодо власних здібностей, та сугестія — формування нової впевненої позиції [3, с. 124]. У ході дослідження, спираючись на аналіз теоретичних джерел, ми виділяємо два основні типи сугестивного впливу.

Мовне навіювання — реалізується через безпосередній вербальний зміст повідомлення. Як зазначає Дж. Хармер, спосіб, у який викладач формулює інструкції та дає зворотний зв'язок, безпосередньо впливає на емоційний стан аудиторії та готовність до сприйняття [5, с. 112]. Мовне навіювання включає використання позитивних афірмацій та метафор, які допомагають структурувати складні граматичні поняття через знайомі образи. Цей тип впливу зосереджений на паралінгвістичних характеристиках: тембрі голосу, ритміці мовлення, інтонаційних акцентах та стратегічних паузах. На думку Д. Нунана, вчитель має володіти навичками керування власним голосом як інструментом впливу, оскільки інтонація може як стимулювати інтерес, так і блокувати сприйняття нової інформації [4, с. 78]. Психологічний аспект навіювання нерозривно пов'язаний із мотивацією. Як зазначає у своїх працях З. Дьорней, формування «ідеального мовного Я» (Ideal L2 Self) стає можливим саме завдяки сугестивним установка [1, с. 45].

Коли студент за допомогою рольових ігор під «маскою» (присвоєння нового імені та біографії) починає відчувати себе частиною іншомовного середовища, рівень його тривожності різко знижується. Це підтверджує теорію «афективного фільтра», згідно з якою лише за низького рівня стресу мовна інформація переходить у довготривалу пам'ять. Крім того, як зазначає у своїй методиці С. Ю. Ніколаєва, ефективність сугестії залежить від атмосфери довіри та авторитету викладача [3, с. 142].

Використання невербальних стимулів (жестів, міміки) у поєднанні з музичним супроводом створює стан «батьорого розслаблення», що є оптимальним для вивчення великих масивів англійської лексики.

Таким чином, мовне та мовленнєве навіювання виступають не як окремі прийоми, а як цілісна система психолого-педагогічного впливу. Мовне навіювання готує когнітивну базу, тоді як мовленнєве — забезпечує необхідне емоційне забарвлення, що робить процес вивчення англійської мови природним та творчим.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що мовне та мовленнєве навіювання є потужним ресурсом для інтенсифікації навчання іноземної мови. Вони дозволяють ефективно вирішувати завдання подолання психологічних бар'єрів, підвищення впевненості у власних силах та оптимізації процесів запам'ятовування. Інтеграція сугестивних методів у навчальний процес забезпечує гармонійне поєднання свідомого та підсвідомого сприйняття інформації.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці конкретних методичних рекомендацій щодо застосування технік навіювання в умовах дистанційного навчання англійської мови.

Список використаних джерел

1. Дьорней З. Психологія вивчення іноземної мови: оновлений погляд. *The Psychology of the Language Learner: Revisited*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, 2014. 100 p.
2. Лозанов Г. К. Сугестопедія – десугестивне навчання. Софія : University Press, 2005. 250 p.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2016. 320 с.
4. Нунан Д. Викладання англійської мови для носіїв інших мов: Вступ. *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. New York : Routledge, 2015. 225 p.
5. Хармер Дж. Практика викладання англійської мови. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. London : Pearson Longman, 2015. 448 p.

Наукова керівниця: Першина Л. В.,

канд. пед. н., доцентка,

доцентка кафедри романо-германської філології та

методики викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 811.111'373+811.161.2'373

Морозова Аріна,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

УКРАЇНСЬКЕ ПОМИЛКА ТА АНГЛІЙСЬКЕ MISTAKE: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НА МАТЕРІАЛІ СЛОВНИКОВИХ ТЛУМАЧЕНЬ

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика дедалі уважніше придивляється до мовної картини світу, у якій абстрактні лексеми постають ключовими концептами, що впорядковують і осмислюють людський досвід. Поняття помилки є універсальною категорією, адже і пізнання, і практична діяльність людини неможливі без відхилень від норми. Це видно і в повсякденному мовленні, і в науковому описі явищ. Водночас способи вербалізації цього досвіду в англійській та українській мовах виявляють глибоку асиметрію, що зумовлена відмінними культурно-історичними векторами розвитку їхніх лексичних систем.

Актуальність дослідження зумовлена значним інтересом сучасного мовознавства до вивчення абстрактних лексем, що відображають національно-специфічні риси мовної картини світу. Поняття помилки є універсальною категорією, проте його мовна репрезентація в англійській та українській мовах має суттєві розбіжності [2, с. 14].

Мета дослідження: здійснити порівняльний аналіз семантичних, сполучувальних та концептуальних характеристик українського слова «помилка» та англійського «mistake» на основі лексикографічних даних.

Виклад основного матеріалу. Дослідження базується на використанні тлумачних, синонімічних та перекладних словників, а також даних національних корпусів обох мов.

Теоретичне підґрунтя нашого дослідження становлять праці у сфері контрастивної лексикології та семантики. Лексичне значення слова ми трактуємо як багатокomпонентну структуру, у якій словникове тлумачення є найоб'єктивним засобом відображення семантичних складників [2, с. 56].

Аналіз англомовної лексикографії показує чітке таксономічне розмежовування між цими поняттями. Лексему *mistake* зазвичай тлумачать як «an action, decision, or judgment that produces an unwanted or unintentional result». Ключовими семами тут є «неправильність», «суб'єктивність» та «людський фактор», тобто ситуація, у якій людина помиляється не зі злого наміру, а через обставини чи власне сприйняття [5].

У ході аналізу встановлено, що в англійській мові для позначення неточності функціонують два чітко диференційовані терміни — *mistake* та *error*. Згідно зі словниковими дефініціями, *mistake* зазвичай позначає неправильне судження чи дію, що виникає через людський фактор, неуважність або помилкове розуміння, і часто сприймається як менш серйозна помилка, яку можна виправити. Натомість *error* маркує об'єктивне відхилення від істини, норми чи встановленого стандарту, часто маючи системний або технічний характер [3, с. 12].

На противагу англійській системі, українська мова демонструє семантичний універсалізм: лексема «помилка» охоплює весь спектр значень — від незначної технічної похибки до фатального прорахунку в поведінці. Тлумачний словник української мови визначає її і як неточність у розрахунках чи письмі, і як хибне уявлення або неправильний вчинок. Така універсальність надає мовній системі гнучкості, проте знижує точність передачі нюансів ступеня вини та причин відхилення порівняно з англійською мовою [1].

Зіставлення синонімічних рядів підтверджує виявлену асиметрію. Англійські синоніми чітко групуються за ступенем серйозності: ряд *mistake* акцентує увагу на суб'єктивності (*slip, gaffe, blunder*), тоді як ряд *error* орієнтований на формальні контексти (*inaccuracy, fallacy, solecism*) [3, с. 14]. В українській мові диференціація синонімів («похибка», «хиба», «промах»,

«огріх») відбувається переважно за стилістичним забарвленням та сферою вживання, а не за причиною виникнення помилки.

Корпусний аналіз колокацій, проведений на основі даних корпусів, підтверджує наявність функціональної асиметрії між англійською та українською мовами у репрезентації концепту «помилка». В англійській мові лексема *mistake* найчастіше поєднується з прикметниками, що виражають емоційну оцінку або ступінь особистої відповідальності мовця, зокрема *honest mistake*, *fatal mistake*, *careless mistake*. Такі словосполучення дозволяють точніше конкретизувати характер помилки та її наслідки [4].

В українській мові семантичне уточнення поняття «помилка» переважно реалізується на атрибутивному рівні за допомогою прикметників. Наприклад, словосполучення «орфографічна помилка» співвідноситься з англійським *error* як системним відхиленням від норми, тоді як «випадкова помилка» ближче за значенням до *mistake*, що позначає ненавмисний неправильний вчинок або дію. Це свідчить про те, що українська мова частіше використовує контекстуальне уточнення значення, тоді як англійська має більш диференційовану систему окремих лексем [1].

Важливим етапом дослідження став аналіз фразеологічних одиниць, пов'язаних із концептом помилки. В англійській мові значна частина ідіом ґрунтується на просторових та ігрових метафорах, зокрема *to bark up the wrong tree* (помилково обрати напрям дій або об'єкт) та *to get the wrong end of the stick* (неправильно витлумачити ситуацію). Такі образи демонструють сприйняття помилки як відхилення від правильного шляху або хибного вибору [5].

Українська фразеологія, своєю чергою, характеризується більшою експресивністю та образністю, акцентуючи увагу переважно на наслідках необачних дій. Наприклад, вислови «наламати дров» або «сісти в калюжу» передають ідею помилки через яскраві побутові образи, що підкреслюють незручність, осуд чи негативний результат неправильного вчинку. Це свідчить про різні способи концептуалізації помилки в обох мовах: англійська мова

акцентує на хибному напрямі дії, тоді як українська — на її наслідках і емоційному сприйнятті [1].

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що концепт «помилка» в англійській та українській мовах структурується по-різному.

Англійська мова характеризується термінологічною точністю та чітким розмежуванням причин і типів відхилення від норми, тоді як українська відзначається більшою семантичною узагальненістю та контекстуальною гнучкістю.

Отримані результати мають практичне значення для перекладознавства, оскільки сприяють точнішому відтворенню лексики на позначення помилок і уникненню смислової неоднозначності під час перекладу.

Список використаних джерел

1. Словник української мови (СУМ). URL: <https://slovnyk.ua/>.
2. Andreichuk N. I., Babeliuk O. A. Contrastive Lexicology of English and Ukrainian Languages: Theory and Practice. Kherson: Publishing House “Helvetica”, 2019. 236 p.
3. Aunruean S. A Corpus-based Study of English Synonyms: Fault, Mistake, and Error. Thammasat University, 2024.
4. British National Corpus (BNC). URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
5. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/>

Наукова керівниця: Зубов М.І.,

доктор філологічних наук, професор,

професор кафедри германських та східних мов та перекладу

Міжнародного університету

УДК: 378.937

Побережна Аліна,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м. Одеса, Україна

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта спрямована на формування комунікативної компетентності учнів, важливою складовою якої є діалогічне мовлення. Проте у процесі навчання англійської мови старшокласники часто стикаються з труднощами під час спонтанного іншомовного спілкування, незважаючи на достатній рівень лексико-граматичної підготовки. Причинами цього можуть бути мовленнєвий бар'єр, недостатня мотивація, страх припуститися помилки та обмежена кількість комунікативно спрямованих завдань на кроках англійської мови.

У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні таких методів навчання, які б активізували мовленнєву діяльність учнів та наближали процес навчання до реальних ситуацій спілкування. Одним із ефективних засобів розвитку англійського діалогічного мовлення є театралізована діяльність, яка поєднує мовленнєву практику з творчими та емоційними компонентами. Використання драматизації, рольових ігор та інсценізацій сприяє розвитку комунікативних умінь, подоланню психологічних бар'єрів і підвищенню мотивації учнів до вивчення англійської мови.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці методики навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів з використанням театралізованої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів є однією з ключових цілей сучасної

методики навчання іноземних мов, основною складовою якої є діалогічне мовлення.

За визначенням В. Черниш діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування . У межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як мовець і як слухач [4, с. 15]. Основною ознакою діалогічного мовлення є взаємозв'язок висловлювань, тобто кожна репліка одночасно виступає реакцією на попереднє висловлювання та стимулом для подальшої мовленнєвої дії. Діалогічне мовлення характеризується низкою ознак, серед яких ключовими є ситуативність, непередбачуваність, швидкий темп мовлення, емоційне забарвлення та активна взаємодія співрозмовників. Під час діалогу мовець повинен не лише виражати власні висловлювання, а й уважно слухати мовлення партнера та своєчасно реагувати на нього. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- 1) запиту інформації – повідомлення інформації;
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого;
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями;
- 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору [2, с. 5].

До комунікативних особливостей діалогічного мовлення можна віднести: зміну комунікативних ролей під час розмови та прихильність до певної мовної ситуації. Чергування ролей у спілкуванні є обов'язковою умовою ефективної взаємодії адже воно забезпечує можливість відстежувати хід думок співрозмовника, вчасно реагувати на його репліки та досягати поставленої мети комунікації.

За словами Н. Станкевич, ситуативність – це «особлива властивість мови, що виявляється в тому, що мовні одиниці в смисловому і часовому параметрах завжди співвідносяться з ситуацією і створюють потенційний контекст, в якому функціонують одиниці мови» [3, с. 54]. Тобто діалогічне мовлення є лише ситуативним, тому що його зміст зрозумілий лише при урахуванні умов

комунікативної ситуації в якій воно відбувається. Обмін репліками між співрозмовниками в рамках певної комунікативної ситуації здійснюється досить швидко, що вимагає відповідних реакцій. Клішована мовна одиниця є будь-яким словосполученням, реченням або мовленнєвою дією, що повторюється в мові в незмінному або частково зміненому вигляді [5, с. 19]. Паралінгвізми є опорою на немовні комунікативні знаки – міміку, жести, інтонацію тощо. Їх використання у діалозі обумовлено тим, що процес комунікації учасників діалогу відбувається у рамках заданої єдиної ситуації спілкування [1, с. 214].

Визначивши комунікативні та лінгвістичні особливості діалогічного мовлення, можна перейти до вимог стандарту основної загальної освіти до навчання діалогічного мовлення. Згідно чинної програми, учні старшої школи (10-11 класи) продовжують розвивати вміння діалогічного мовлення для забезпечення розвитку у них компетентності у діалогічному мовленні. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Рівень володіння іноземних мов і культур на кінець завершення закладу загальної середньої освіти відповідає рівню B1 (академічний профіль – рівень B1, профільні класи – B2, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями [4, с. 25].

У межах соціокультурної підготовки старшокласники мають сформувати знання про культуру та суспільство країн, мова яких вивчається в межах ситуативного спілкування. До цих знань належать уявлення про повсякденне життя, міжособистісні відносини, норми поведінки, правила етикету та використання традиційних висловів.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури дав можливість з'ясувати, що ефективність навчання значною мірою залежить від створення сприятливого психологічного середовища, що стимулює мовленнєву активність і знижує комунікативну тривожність.

Визначено роль театралізації у розвитку мовленнєвих, творчих і комунікативних умінь учнів, а також у підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови.

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що ефективне формування англомовного діалогічного мовлення в учнів старших класів можливо за умови комплексного підходу який передбачає врахування лінгвістичних, методичних, психолого-педагогічних аспектів, а також активне впровадження елементів театралізованої діяльності.

Список використаних джерел

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., випр. і переоб. / кол.авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці. *Доба*. 2002. №2. С.2-6.
3. Станкевич Н. Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2010. Вип 5. 2010. С. 53-60.
4. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2012. № 4 (72). С. 11-27.
5. Шамрай О. В. Мовленнєві кліше та їх роль у діалогічному мовленні. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2005. Вип. 30. С.18-20.

Наукова керівниця: Глушко Т. В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри германських і східних мов та перекладу

Міжнародного університету

УДК: 378.937

Полякова Ірина,

здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ДИСКУРСИВНІ СТРАТЕГІЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ФЕМІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОМАНІ Л. М. ОЛКОТТ “LITTLE WOMEN”

Постановка проблеми. У сучасній гуманітарній науці особливої актуальності набуває вивчення дискурсивних механізмів формування та репрезентації гендерної ідентичності в художньому тексті [2]. Література не лише відображає соціокультурні уявлення про жіночність, а й активно формує їх, пропонуючи певні моделі поведінки, цінностей і ролей [2]. У цьому контексті роман Луїзи Мей Олкотт “*Little Women*” є важливим об’єктом аналізу, оскільки в ньому представлено різні типи фемінної ідентичності, що реалізуються через мовлення персонажів, наративні стратегії та систему цінностей [1].

Попри значну увагу до гендерної проблематики, питання дискурсивних стратегій репрезентації фемінної ідентичності в художніх текстах залишається недостатньо систематизованим і потребує подальшого комплексного аналізу. Зокрема, роман Луїзи Мей Олкотт “*Little Women*” демонструє різні моделі жіночності, що реалізуються через мовлення персонажів і наративні стратегії, однак їхнє функціонування та типологія ще не отримали вичерпного наукового осмислення[1].

Мета дослідження: аналіз дискурсивних стратегій репрезентації фемінної ідентичності в романі Луїзи Мей Олкотт “*Little Women*”, а також визначення їхніх основних типів, функцій і особливостей реалізації в мовленні персонажів і наративній структурі твору.

Виклад основного матеріалу. Під дискурсивною стратегією розуміємо сукупність мовленнєвих і наративних засобів, за допомогою яких у тексті

конструюється та інтерпретується соціальна ідентичність [2]. Стратегії репрезентації фемінної ідентичності — це способи мовного й наративного оформлення образу жінки, що відображають уявлення про жіночі ролі та цінності [3, с.16 - 17]. У межах гендерних досліджень виокремлюються такі типи стратегій: нормативна, індивідуалізована, морально-духовна та соціально-адаптивна [2].

Дискурсивні стратегії репрезентації фемінної ідентичності у романі мають комплексний і багаторівневий характер, оскільки вони реалізуються не лише через прямі мовленнєві висловлювання персонажів, а й через підтекст, авторську оцінку, систему конфліктів та розвиток сюжетних ліній [1]. Важливо, що жіночі образи у творі не є статичними — вони поступово змінюються, що дозволяє простежити динаміку становлення фемінної ідентичності в межах одного тексту.

Нормативна стратегія відображає традиційні уявлення про жіночу роль як дружини, матері та хранительки домашнього простору [3, с. 11-12]. Вона пов'язана з патріархальною моделлю суспільства XIX століття, де основною цінністю для жінки вважалися сімейна гармонія, скромність та соціальна прийнятність поведінки. В образі Мег ця стратегія реалізується через її прагнення до стабільного сімейного життя, матеріального добробуту та відповідності соціальним нормам [1]. Вона часто демонструє орієнтацію на зовнішнє схвалення, що підкреслює її включеність у традиційну систему цінностей. Її мовлення відзначається ввічливістю, обережністю у висловлюваннях та дотриманням етикету, що підсилює образ “ідеальної жінки” у межах соціальної норми [3, с.16-17].

Індивідуалізована стратегія передбачає відхід від традиційних гендерних ролей і акцент на особистісній свободі, творчості та самореалізації [2; 3, с. 17-18]. Вона відображає нові тенденції у розумінні жіночої ідентичності, де жінка постає як автономний суб'єкт, здатний самотійно визначати власний життєвий шлях. Найяскравіше ця стратегія втілена в образі Джо, яка демонструє прагнення до незалежності, письменницької кар'єри та внутрішньої свободи

[1]. Її поведінка часто суперечить соціальним очікуванням, що створює конфлікт між особистими бажаннями та суспільними нормами. Її мовлення є емоційним, експресивним і прямим, що підкреслює її внутрішній протест проти обмежень традиційної жіночої ролі [2]. Таким чином, Джо репрезентує альтернативну модель жіночності, засновану на індивідуальності та самовираженні.

Морально-духовна стратегія ґрунтується на ідеалізації жіночності як носія високих моральних якостей: доброти, емпатії, скромності та самопожертви [3, с.12-13]. Вона формує образ “ідеальної моральної жінки”, яка не прагне зовнішньої слави, але має глибокий внутрішній світ. Образ Бет є центральним у реалізації цієї стратегії [1]. Вона виступає як символ духовної чистоти, гармонії та безкорисливості. Її поведінка позбавлена конфліктності, а взаємодія з іншими персонажами будується на турботі та підтримці. Авторська нарація підкреслює її крихкість і водночас внутрішню силу, створюючи ідеалізований образ жіночності, який виконує функцію морального орієнтира в тексті [3, с. 9-10].

Соціально-адаптивна стратегія поєднує прагнення до самореалізації з необхідністю пристосування до соціальних норм і очікувань [2]. Вона відображає більш гнучкий тип жіночої ідентичності, у якому жінка намагається знайти баланс між особистими амбіціями та соціальним успіхом. Емі є представницею цієї стратегії, оскільки вона орієнтується на соціальний статус, естетику та самовдосконалення [1]. Її прагнення до “високого життя” демонструє усвідомлення важливості соціальної мобільності та культурного капіталу. Її мовлення характеризується увагою до форми, правил поведінки та соціального контексту, що свідчить про адаптацію до вимог суспільства [2].

Авторський наратив відіграє ключову роль у формуванні дискурсивних стратегій, оскільки він не лише описує події, але й інтерпретує їх, спрямовуючи читацьке сприйняття [1]. Через поєднання діалогів, внутрішніх монологів і описових фрагментів створюється багатовимірна модель фемінної ідентичності. Важливо, що автор не нав'язує єдиної моделі жіночності, а демонструє її

варіативність, що дозволяє співіснувати різним стратегіям у межах одного художнього простору [2]. Це підкреслює перехідний характер роману між традиційним і модерним розумінням жіночої ролі.

Висновки. Отже, у романі “*Little Women*” дискурсивні стратегії репрезентації фемінної ідентичності є системними та багатошаровими. Вони дозволяють простежити співіснування різних моделей жіночності в межах одного тексту. Роман демонструє як відтворення традиційних уявлень про жіночу роль, так і їх трансформацію, що робить його важливим текстом для гендерних досліджень.

Список використаних джерел

1. Alcott L. M. *Little Women*. New York: Penguin Classics, 2003. 449 p.
2. Гендерна лінгвістика та мовні практики в сучасному мовознавстві : навчально-методичні матеріали /уклад. О.М. Семеног. Тернопіль : Західноукраїнський національний університет, 2020. 120 с.
3. Гендерні дослідження в українській філології : монографія / за ред. Л. О. Ставицької. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2019. 256 с.

Наукова керівниця: Шкворченко - Осадца Н.М.,
докторка філологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов Міжнародного університету

УДК 811.112.2'42:165.194

Рибак Катерина,

здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ FREIHEIT У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці значна увага приділяється дослідженню концептів як базових одиниць когнітивної лінгвістики, що акумулюють у собі культурний досвід та суспільні цінності нації. Одним із найбільш вагомих та багатограних концептів у німецькомовній картині світу є концепт FREIHEIT / СВОБОДА. Його актуальність сьогодні зумовлена не лише історико-філософським підґрунтям, а й стрімкою трансформацією в медіа-дискурсі під впливом глобальних викликів, таких як цифровізація, кліматичні зміни та питання безпеки. Функціонування даного концепту в сучасному просторі свідчить про його динамічний характер: він перестає бути лише абстрактною філософською категорією і стає активним інструментом політичної аргументації. Аналіз медійних текстів дозволяє виявити специфіку мовної репрезентації свободи, яка відображає актуальний стан німецького менталітету. Дослідження того, як слово «свобода» адаптується до нових соціальних реалій, дозволяє зрозуміти вектор розвитку європейської демократичної думки в цілому.

Мета дослідження: здійснити комплексний аналіз особливостей функціонування концепту FREIHEIT у сучасному німецькомовному дискурсі та визначити основні мовні засоби його репрезентації в політичному та медійному просторах.

Виклад основного матеріалу. Концепт FREIHEIT посідає центральне місце в німецькій мовній системі, реалізуючись у різних типах дискурсу. У

сучасному німецькомовному середовищі лексема *Freiheit* найчастіше вживається в контексті прав людини, демократичних інститутів та індивідуальної незалежності. Проте німецьке розуміння свободи має свою специфіку: воно невіддільне від поняття *Verantwortung* (відповідальність). На відміну від англійського *freedom* або *liberty*, німецька *Freiheit* часто сприймається як «впорядкований простір дій», що регулюється законом і моральними нормами [1, с. 256].

У медійному дискурсі (видання *Die Zeit*, *Der Spiegel*, *FAZ*) концепт вербалізується через стійкі словосполучення, що формують позитивний образ ліберальних цінностей: *Meinungsfreiheit* (свобода слова), *Pressefreiheit* (свобода преси), *Freiheit der Gesellschaft* (свобода суспільства). Приклади на кшталт „*Die Meinungsfreiheit ist ein Grundrecht der Demokratie*“ підкреслюють інституційний статус свободи. Важливо зазначити, що в останні роки в дискурсі з'явилася стійка опозиція *Freiheit vs. Sicherheit* (свобода проти безпеки). Це особливо помітно в текстах, присвячених боротьбі з тероризмом або епідеміологічним обмеженням, де свобода дискурсивно «зважається» на терезах суспільної безпеки.

Важливою особливістю німецької мови є високий потенціал композитотворення. Складні слова з компонентом *-freiheit* дозволяють деталізувати семантичне поле концепту:

- Соціально-правовий рівень: *Religionsfreiheit* (свобода віросповідання), *Versammlungsfreiheit* (свобода зібрань), *Berufsfreiheit* (свобода вибору професії).
- Академічний рівень: *Lehrfreiheit* та *Lernfreiheit* — концепції, що є фундаментальними для німецької університетської традиції.
- Побутовий та технічний рівень: *Bewegungsfreiheit* (свобода пересування) або навіть *Barrierefreiheit* (доступність/безбар'єрність). Останній приклад демонструє когнітивне розширення концепту: свобода тепер трактується і як відсутність фізичних перешкод для людей з інвалідністю.

Окрему роль відіграють емоційно-експресивні засоби та метафоризація. Свобода в німецьких текстах часто постає як «фундамент» (*Fundament*),

«наріжний камінь» (*Eckpfeiler*) або «дихання» (*Atemzug*) демократії. Використання таких метафор надає поняттю сакрального значення. Водночас у політичній риторичі часто зустрічається застереження про «межі свободи» (*Grenzen der Freiheit*), що вказує на прагматичний підхід: свобода одного громадянина не повинна порушувати права іншого. Це реалізує знамениту формулу Канта, яка й досі є живою в німецькому мовленні. Сучасний цифровий дискурс додав до концепту нові фрейми, як-от *Netzfreiheit* (свобода мережі) та *Datenschutz* (захист даних). Останнє часто розглядається як умова особистої свободи в цифровому світі. Таким чином, концепт FREIHEIT постійно оновлюється, вбираючи в себе нові соціально-технологічні смисли, але зберігаючи своє ядро як символ людської гідності та автономії.[2, с. 2112]

Висновки. Концепт FREIHEIT/СВОБОДА є фундаментальним складником сучасного німецькомовного дискурсу, що інтегрує політичні, правові та культурні аспекти буття німецького суспільства. Його мовна репрезентація характеризується розгалуженою системою складних слів, які маркують свободу як базову демократичну цінність. Аналіз показав, що функціонування концепту в сучасному просторі відзначається високою інтенсивністю та здатністю до розширення семантичних меж. Свобода в сучасному німецькому розумінні – це не лише відсутність обмежень, а й активна громадянська позиція, нерозривно пов'язана з відповідальністю. Висока частотність вживання цієї лексеми в медіа підтверджує її статус як головного ціннісного орієнтира німецької лінгвокультури в умовах глобальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Академія, 2019. 256 с.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 10. Auflage. Berlin : Dudenverlag, 2023. 2112 S.
3. Busse D. Linguistische Diskursanalyse: Eine Einführung. Wiesbaden : Springer VS, 2018. 160 S.

*Наукова керівниця: Фрумкіна А.Л.,
докторка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри германських
та східних мов і перекладу Міжнародного університету*

УДК: 378.937

Сизарєва Анастасія,

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності «Початкова освіта»

Міжнародного університету, м.Одеса, Україна

ХУДОЖНІЙ СВІТ СЕРЕДЗЕМ'Я ЯК ЦІЛІСНА АВТОРСЬКА СИСТЕМА ДЖ. ТОЛКІНА

Постановка проблеми. Творчість Джона Рональда Руел Толкіна посідає особливе місце в розвитку світової фентезійної літератури, оскільки саме його художня модель стала основою для формування сучасного уявлення про жанр fantasy як складну систему світотворення. Центральним елементом цієї моделі є Середзем'я - багатовимірний вторинний світ, що поєднує власну міфологію, історію, мови, географію та систему цінностей. На відміну від традиційного казкового простору, Середзем'я функціонує як цілісний художній універсум, у якому всі структурні елементи взаємопов'язані та підпорядковані єдиній авторській концепції.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення Середзем'я не лише як місця розвитку подій творів "The Hobbit", "The Lord of the Rings" чи "The Silmarillion", а як комплексної художньої системи, що визначає специфіку Толкінового світобачення. Аналіз цілісності цього світу дає змогу глибше зрозуміти принципи авторського world-building, особливості міфотворчого мислення письменника та механізми створення ефекту історичної й культурної достовірності у фентезійній літературі.

Мета дослідження полягає в аналізі художнього світу Середзем'я як цілісної авторської системи у творчості Джона Рональда Руел Толкіна, а також у визначенні основних принципів його міфологічної, просторової, етнокультурної, мовної та аксіологічної організації.

Виклад основного матеріалу. Художній світ Середзем'я посідає центральне місце у творчості Дж. Р.Р. Толкіна, оскільки саме в ньому найповніше реалізується авторська модель фентезійного світотворення. Середзем'я у Толкіна не є умовною декорацією для розвитку пригодницького сюжету, а постає як цілісний вторинний світ із власною історією, географією, етнокультурною структурою, мовами, системами влади, моральними законами й міфологічною передісторією. Саме така внутрішня впорядкованість робить його не просто місцем дії, а повноцінною художньою системою, де кожен елемент набуває функціонального значення у створенні ефекту достовірності та глибини. Сучасні дослідники Толкіна наголошують, що *Середзем'я* є результатом тривалого *world-building*, у межах якого письменник мислив не окремими епізодами, а цілим легендарним універсумом, розгорнутим у просторі й часі [4, 2, 5].

Однією з основ цілісності Середзем'я є його міфологічна та історична глибина. Толкін прагнув створити не окремий текст, а цілісний «легендарій», що мав би власну космогонію, систему переказів і героїчне минуле. Саме тому події романів “The Hobbit” і “The Lord of the Rings” вписані у широкий контекст Першої та Другої Епох, відомий із “The Silmarillion”. Така багатошаровість створює ефект історичної тяглості, де сучасне героїв постійно пов’язується з подіями далекого минулого. Cambridge-дослідження про Толкіна та жанрове фентезі підкреслює, що одним із головних способів створення «*secondary belief*» у Толкіна є саме величезна історична й культурна глибина світу; читач відчуває, що за окремим епізодом стоїть ціла незнана, але реально існуюча традиція [2]. Саме тому Середзем'я сприймається як простір із власною пам’яттю, де навіть мовчання руїн або випадкова пісня відсилають до ширшого міфоісторичного контексту [2, с.5].

Важливу роль у побудові художнього світу відіграє просторово-географічна організація. Простір Середзем'я має чітку картографічну структуру: Шир, Рівенделл, Лорієн, Мордор, Гондор чи Рохан є не лише окремими локаціями, а репрезентують різні культурні й аксіологічні зони.

Карта у творчості Толкіна виконує не допоміжну, а структуротворчу функцію, оскільки саме через неї вибудовується логіка подорожі персонажів і просторовий розвиток сюжету. Дослідники спеціально підкреслюють значення карти у Толкіновій поетиці: картографічна уява письменника була не додатком до тексту, а способом самого письма, засобом організації сюжету й просторової логіки оповіді. Саме завдяки цьому мандрівка персонажів у *“The Lord of the Rings”* сприймається не як умовна казкова подорож, а як рух реально існуючим, детально осмисленим простором [2, с.5]. У цьому ж контексті українська дослідниця О. Дубініна слушно зауважує, що реалістично акцентований простір Середзем'я змушує читача повірити в реальність зображеного світу, а хронотоп дороги стає стрижнем організації численних локальних хронотопів роману [1].

Не менш важливою ознакою системності є етнокультурна багатоманітність Середзем'я. Світ Толкіна населений різними народами — ельфами, гномами, людьми, гобітами, ентами та орками, кожен із яких має власну культуру, мову, систему цінностей та історичну пам'ять. Така поліфонічність створює ефект цивілізаційної складності й перетворює Середзем'я на модель цілісного буття, у межах якого взаємодіють різні типи світосприйняття. Townend у новітньому оксфордському дослідженні підкреслює, що *Середзем'я* слід розглядати як світ, де ландшафт, суспільства, політика, екологія й культура взаємопов'язані; саме це надає Толкіному універсуму рис цілісної моделі буття, а не лише вигаданого тла для дії [5]. Українські спостереження також акцентують, що множинність просторових зон у *“The Lord of the Rings”* корелює з множинністю расових і культурних типів, кожен із яких має свою часову й стилістичну модальність [1].

Особливе місце у структурі Середзем'я посідає мовотворення. Як професійний філолог, Толкін створив не лише окремі назви чи символічні слова, а повноцінні штучні мови, зокрема Quenya та Sindarin. Мова у його творчості виконує світобудівну функцію, адже саме через неї формується історична та культурна достовірність вигаданого світу. Назви народів, земель і

артефактів мають етимологічне та смислове підґрунтя, що підсилює ілюзію реальності Середзем'я. В оксфордському виданні *J. R. R. Tolkien: A Very Short Introduction* наголошено, що мова була центральною для творчості Толкіна, а його ельфійські мови, передусім Quenya та Sindarin, стали не побічним продуктом письма, а однією з основ легендарію [5]. Саме тому назви народів, земель, артефактів і родоводів у Середзем'ї не мають випадкового характеру: вони формують додатковий рівень смислової й культурної достовірності.

Цілісність авторської системи проявляється також в аксіологічному вимірі творів Толкіна. Художній світ Середзем'я побудований на постійному протиставленні добра і зла, творення і руйнації, вірності й зради, смирення й прагнення влади. Перстень влади стає символом морального випробування, а персонажі — Фродо, Сем, Арагорн, Гендальф чи Голум — репрезентують різні моделі ставлення до сили, відповідальності та спокуси. Таким чином, Середзем'я функціонує не лише як географічний чи міфологічний простір, а й як система етичних координат.

Важливо й те, що Середзем'я не зводиться до одного жанрового принципу, а синтезує у своїй структурі міф, епос, героїчну легенду, казку, хроніку та роман. Саме ця багатошаровість забезпечує його виняткову художню продуктивність. У межах одного світу співіснують і космогонічний вимір, і героїка великих битв, і ліризм ельфійської пам'яті, і камерність гобітського побуту, і хронікальна стилізація, пов'язана з образом Червоної книги. Новітні кембриджські студії звертають увагу на метатекстову рамку *“The Lord of the Rings”*, де Толкін подає оповідь як переклад і редакторське опрацювання давнього тексту; такий прийом ще більше посилює ілюзію історичної реальності Середзем'я та його документальної глибини. Тому художній світ Толкіна функціонує як цілісний організм, у якому різні жанрові шари не руйнують, а взаємно підсилюють одне одного.

Отже, художній світ Толкіна поєднує у своїй структурі різні жанрові елементи — міф, героїчний епос, легенду, казку, роман і хроніку. Саме така

жанрова синтетичність забезпечує багат шаровість і художню глибину Середзем'я, перетворюючи його на цілісний літературний універсум.

Висновки. Художній світ Середзем'я у творчості Джона Рональда Руел Толкіна є складною та цілісною авторською системою, у якій поєднуються міфологічна, історична, просторово-географічна, мовна та аксіологічна організація. Середзем'я функціонує не як умовне тло для розвитку сюжету, а як самодостатній вторинний світ із власною внутрішньою логікою та культурною пам'яттю. Цілісність цієї художньої системи забезпечується взаємозв'язком усіх її компонентів: історії, хронотопу, етнокультурної структури, мовотворення та морально-ціннісних орієнтирів. Тому Середзем'я стало одним із найвпливовіших прикладів world-building у світовій літературі та визначило подальший розвиток жанру фентезі.

Список використаних джерел

1. Дубініна О. В. Хронотоп дороги як засіб організації художнього простору в романі Дж. Р. Р. Толкіна *The Lord of the Rings*. *Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки*. 2016. Т. 189. С. 24–29.
2. James E., Mendlesohn F. Introduction // *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* / ed. by E. James, F. Mendlesohn. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. P. 1–4. DOI: 10.1017/CCOL9780521429597.002.
3. Tolkien J. R. R. Letter to Milton Waldman, c. late 1951 // *The Letters of J. R. R. Tolkien* / ed. by H. Carpenter, C. Tolkien. London : George Allen & Unwin, 1981. P. 143–161.
4. Tolkien J. R. R. On Fairy-Stories // *Tree and Leaf*. London : George Allen & Unwin, 1964.
5. Townend M. Faërie // *J. R. R. Tolkien: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2024. DOI: 10.1093/actrade/9780192882042.001.0001.

Наукова керівниця: Оренчак О.О.,

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри РГФіМВІМ

Міжнародного університету

УДК 811.112.2'42:659.1:004.738.5

Федоренко Крістіна,

*здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія» Міжнародного університету, м.Одеса, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ НІМЕЦЬКИХ БРЕНДІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток цифрових технологій та соціальних мереж суттєво вплинув на трансформацію рекламної комунікації. Соціальні мережі стали не лише платформою для поширення інформації, а й ефективним засобом формування брендової ідентичності та встановлення безпосереднього контакту зі споживачем. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження рекламного дискурсу німецьких брендів у соціальних мережах, оскільки саме цифрове середовище визначає нові тенденції у використанні мовних засобів, комунікативних стратегій та прагматичних механізмів впливу. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком digital-комунікації та необхідністю вивчення специфіки мовного оформлення рекламних повідомлень у соціальних мережах. Німецькі бренди активно використовують *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* та інші платформи для просування товарів і послуг, що сприяє формуванню нових моделей рекламного дискурсу [2, с. 74]. Попри значну кількість досліджень, присвячених рекламному дискурсу, особливості функціонування мовних засобів у соціальних мережах залишаються недостатньо вивченими.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей рекламного дискурсу німецьких брендів у соціальних мережах, у виявленні основних лексичних, стилістичних і прагматичних засобів впливу на аудиторію.

Виклад основного матеріалу. Рекламний дискурс розглядають як складне комунікативне явище, що поєднує вербальні та невербальні засоби

впливу на адресата. Його основною метою є не лише інформування споживача, а й створення позитивного іміджу бренду та стимулювання до певної дії. У соціальних мережах рекламний дискурс характеризується інтерактивністю, мультимодальністю та високим рівнем емоційності. Особливістю рекламних текстів німецьких брендів у соціальних мережах є їхня лаконічність. Короткі повідомлення краще сприймаються користувачами та відповідають специфіці цифрового простору. З цією метою активно використовуються неповні речення, еліптичні конструкції та синтаксична компресія. Наприклад, у рекламних повідомленнях німецьких брендів часто трапляються конструкції на зразок: «*Mehr Style. Mehr Komfort.*» або «*Einfach. Schnell. Nachhaltig.*» Такі висловлювання вирізняються простотою та динамічністю.

Однією з характерних рис сучасного німецькомовного рекламного дискурсу є широке використання англіцизмів. Це пояснюється глобалізаційними процесами та впливом міжнародного медіапростору. Англіцизми виконують не лише номінативну функцію, а й створюють асоціації із сучасністю, престижем та технологічністю. У рекламних текстах німецьких брендів часто використовуються слова «*Lifestyle*», «*Upgrade*», «*Beauty*», «*Fashion*», «*Sale*», «*Streaming*» тощо.

Особливо активно англіцизми функціонують у рекламі молодіжних брендів та *digital*-продуктів. Наприклад, рекламні повідомлення брендів одягу або косметики часто містять змішані конструкції: «*Entdecke deinen new look*» або «*Dein Style, deine Regeln*». Таке поєднання німецької та англійської мов сприяє створенню ефекту сучасності та наближеності до молодіжної аудиторії. Важливу роль у рекламному дискурсі відіграють емоційно-експресивні засоби. Соціальні мережі орієнтовані на швидке емоційне реагування користувачів, тому рекламні тексти часто містять оцінну лексику, риторичні запитання, окличні речення та заклики до дії. Наприклад: «*Bist du bereit für den Sommer?*» або «*Jetzt entdecken!*» [3, с. 46]. Такі конструкції сприяють активізації уваги адресата та підвищують рівень взаємодії з контентом.

Окремої уваги заслуговує використання мовної гри у рекламних повідомленнях. Мовна гра є одним із найефективніших засобів привернення уваги користувачів соціальних мереж. Вона реалізується через каламбури, фонетичні асоціації, трансформацію фразеологізмів та незвичні словотворчі моделі. Наприклад, німецькі бренди нерідко створюють авторські хештеги або комбінують слова для формування оригінальних рекламних слоганів.

У соціальних мережах рекламний дискурс є мультимодальним, оскільки поєднує текст, зображення, відео, музичний супровід та графічні елементи. Вербальний компонент у таких повідомленнях функціонує у взаємодії з візуальними засобами, що посилює прагматичний ефект реклами [3, с. 98]. Наприклад, короткий слоган у *TikTok*-рекламі може супроводжуватися динамічним відеорядом та популярною музикою, що створює комплексний вплив на аудиторію. Характерною ознакою рекламного дискурсу в *Instagram* та *TikTok* є активне використання хештегів. Хештеги виконують функцію тематичної організації контенту, а також сприяють просуванню бренду серед користувачів. У німецькомовному рекламному просторі поширеними є хештеги типу *#Nachhaltigkeit*, *#BeautyTips*, *#SommerStyle*, *#NewCollection*. Вони не лише структурують інформацію, а й формують додаткові смислові асоціації [4, с. 135]. Крім того, у рекламних текстах німецьких брендів спостерігається тенденція до персоналізації комунікації. Рекламодавці прагнуть створити ефект безпосереднього діалогу з користувачем, використовуючи займенники «*du*» та «*dein*». Наприклад: «*Finde deinen perfekten Look*» або «*Mach dein Leben einfacher*». Така стратегія сприяє формуванню довірливих відносин між брендом і споживачем.

Важливим елементом сучасного рекламного дискурсу є емодзі. У соціальних мережах вони виконують функцію емоційного підсилення тексту та допомагають скоротити обсяг повідомлення. Німецькі бренди активно використовують емодзі для створення позитивної атмосфери та візуальної привабливості рекламних постів. Наприклад, символи вогню, серця або блискавки можуть акцентувати увагу на новому продукті чи акційній

пропозиції. Особливості рекламного дискурсу також залежать від специфіки конкретної соціальної мережі. *Instagram* орієнтований переважно на візуальний контент та естетичне оформлення, тому тексти тут є короткими й емоційними. *TikTok* характеризується високою динамічністю та використанням трендових елементів, тому рекламні повідомлення часто мають розмовний стиль та елементи молодіжного сленгу. *Facebook*, навпаки, дозволяє використовувати більш розгорнуті тексти та інформаційний стиль викладу.

Висновки. Таким чином, рекламний дискурс німецьких брендів у соціальних мережах характеризується комплексним поєднанням лексичних, стилістичних та прагматичних засобів впливу. Основними його ознаками є лаконічність, емоційність, мультимодальність, персоналізація та активне використання англіцизмів, хештегів і мовної гри. Соціальні мережі формують новий тип рекламної комунікації, орієнтований на швидке сприйняття інформації та встановлення емоційного контакту зі споживачем. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз впливу штучного інтелекту на створення рекламних текстів та трансформацію мовних стратегій у *digital*-середовищі.

Список використаних джерел

1. Колісниченко Т. В. Рекламний дискурс: поняття, ознаки та функції *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Т. 2. Вип. 13. С. 93–97
2. Frumkina A. Bundesdeutscher massenmedialer Diskurs aus phonostilistischer Sicht. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. № 10, т. 1. С. 121–124.
3. Janich N. Werbesprache : ein Arbeitsbuch. 6. Aufl. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2020. 256 s.
4. Siegert G., Brecheis D. Werbung in der Medien- und Informationsgesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden : Springer VS, 2017. 301 S.
5. Zappavigna M. Searchable Talk : Hashtags and Social Media Metadiscourse. London : Bloomsbury Academic, 2018. 240 p.

Наукова керівниця: Фрумкіна А.Л.,

докторка педагогічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри германських та східних мов і перекладу

Міжнародного університету

УДК: 81'373

Шевченко Сніжана,

докторка філософії, викладачка кафедри «Іноземні мови та переклад»

Одеського національного морського університету, м.Одеса, Україна

THE CONCEPT OF SEMANTIC FIELDS IN MODERN LINGUISTICS

Semantic fields have been a subject of study in linguistics for quite a long time, and modern linguistics also pays a lot of attention to them. The use of the method of constructing semantic fields and their varieties allows linguists to have an explicit and comprehensive picture of the lexical composition of a language, to analyze each of its components in detail, and also to highlight semantic differences in different languages. This is why the use of the method of constructing semantic fields in modern linguistics is relevant today.

In our article we want to define a modern approach to the construction of semantic fields and their varieties in modern linguistic studies.

Comparative linguistic studies serve as a foundational basis for improving existing methods of semantic analysis and for creating precise, more advanced frameworks of cross-linguistic equivalence, and also contribute to the theoretical development of the discipline and practice of computational linguistics [4, c. 825].

The concept of 'semantic field', like the concept of 'semantic frame', opened up new domains of semantic research, first in Germany in the 1930s and then in the United States in the 1970s. Both concepts brought about 'revolutions' in semantics, and provided semanticists with new tools for the study of semantic change and semantic structure [5, c. 125].

The end of the 20th century and the beginning of the 21st century saw a boom in the study of semantic fields in linguistics, which made it possible to further develop the theoretical basis of this issue.

Significant contribution to the study of semantic fields were made by such linguists as A. Potebnya, G. Ibsen, R. Meyer, M. Pokrovsky, L. Weisgerber, W. Evans, Teun A. van Dijk, M. Foucault, C. Meyer and others.

It should be noted that the term field is used rather arbitrarily in linguistics. Some definitions present a maximal, somewhat redundant list of semantic field attributes (extensiveness, semantic attraction, integrity, orderliness, interdependence of elements, completeness, continuity, arbitrariness, and blurred boundaries), while others note the inclusion of words with a common semantic component, different semantic components, and different meanings in the field [3, c. 225].

Linguistic research summarizes the main properties that unite various definitions of the semantic field, namely: the systemic nature of the connections between the core and peripheral units of the field; the mutual feedback between field elements; the understanding of the lexical-semantic field as a structure with a core and a periphery [3, c. 225].

In modern linguistics, the study of the lexical-semantic system of language (semantic fields, lexical-semantic and thematic groups, etc.) is a pressing issue. The dual term (lexical-semantic) indicates that words are analyzed as lexemes in all their forms and lexical meanings, and that the association of words as units of vocabulary is accomplished by a fundamental feature — the word's semantics.

As is well known, lexical meaning is an important tool for consolidating the results of human cognitive activity in language. The orderliness of this vocabulary is achieved by grouping lexemes according to features chosen for their use in communication. Semantic features, however, serve as the building blocks for the content plan of language. They distinguish some words from others, that is, features perform a differential function, while other words are combined into different paradigmatic groups [2, c. 6].

The semantic field has the following characteristics:

- 1) the presence of a systemic nature of semantic relations (correlations) between the words that compose it;
- 2) interdependence and interdependence of lexemes;

- 3) relative autonomy;
- 4) continuity of the designation of its semantic space;
- 5) the interconnection of semantic fields within the entire lexical system.

Therefore, given the interconnection and significance of the meanings of lexical elements within the lexical-semantic field, there is a need to define its structural elements [1, c. 52].

Most researchers today define a semantic field as a structured system that is organized and functions according to specific laws and has a clearly defined core, a surrounding core zone, and a periphery, which can be stratified into lexical-thematic groups and hierarchically organized lexical-semantic micro-fields. Some researchers also divide the perinuclear zone into a core and a medial zone, while the periphery is considered a separate zone consisting primarily of the least numerous nominations.

The discussion in defining the structure of semantic fields entailed the heterogeneity of their vocabulary, as well as inconstancy, that is, the ability of a significant number of lexical units to move from one lexical-semantic field to another, the absence in some lexical-semantic fields of a lexeme that carries the main content [1, c. 54].

The field modeling method is widespread in grammar, text linguistics, and semasiology.

In addition to the semantic field itself, today there are many studies of lexical-semantic fields, lexical-phraseological fields, associative fields, functional-semantic fields, conceptual fields, thematic fields, etc.

Moreover, to study field structures of various types, scientists use the following terms: concept field, conceptual field, lexical paradigm, lexical-associative field, associative lexical-semantic field, associative-semantic field, thematic grid, lexical-semantic grid.

Depending on the chosen research topic, subject, and object of research, the researcher can choose which semantic field it will be possible to construct. Often, such fields or micro-fields can complement, expand, or even overlap each other.

Linguistic units in such fields can simultaneously be located in the core zone of one field and on the periphery of another, and vice versa.

The study of the field structure in linguistics has an important practical significance, since this approach to the study of language corresponds to the natural conditions of linguistic communication, where lexical, grammatical and phonetic means are used in such a way that they complement, strengthen or replace others. Further research on this topic in the field of semantics is quite promising, since "field" in linguistics is a comprehensive and expansive concept that encompasses the main issues of lexicology, synonymy, polysemy, antonymy, etc.

Список використаних джерел

1. Горобець А. В. Лексико семантичне та асоціативне поле «час» у художніх творах письменників Вінниччини ХХ століття : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії : 035 Філологія. Вінниця, 2023. 205 с.
2. Книшенко, Н. П. Поняття «лексико-семантичне поле» й «термінологічне поле» в сучасному мовознавстві. *Лінгвістичні дослідження*. 0(52). 3-9. URL: <https://doi.org/10.34142/23127546.2020.52.0>
3. Марчук Л. М. Семантичне поле: варіантність, функційність, проєкційність. *Термінологічний вісник*. 2023. Вип. 7. С. 222-231. URL: <http://jnas.nbuiv.gov.ua/article/UJRN-0001492714>
4. Abduraxim Nasirov and Oybek Eshbayev. 2025. Data Driven Analysis of Semantic and Phraseo Semantic Fields Integrating Information Retrieval Systems for Cross Linguistic Comparative Studies. *In Proceedings of the 8th International Conference on Future Networks & Distributed Systems (ICFNDS '24)*. Association for Computing Machinery. New York. USA. 825–830. URL: <https://doi.org/10.1145/3726122.3726241>
5. Brigitte Nerlich and David Clarke. Semantic fields and frames: Historical explorations of the interface between language, action, and cognition. *Journal of Pragmatics*. 32. 2000. 125-150.

УДК: 378.937

Щербатова Анастасія,

*здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта» Міжнародного університету, м. Одеса,
Україна*

СУЧАСНІ ВИМІРИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ В РОМАНАХ ДЖ. РОУЛІНГ

(на матеріалі роману «Гаррі Поттер і філософський камінь»)

Постановка проблеми. У ХХІ столітті жанр фентезі посідає одне з провідних місць у світовій літературі та масовій культурі. Популярність цього жанру можна пояснити його здатністю поєднувати елементи реального життя з вигаданим світом, магічними явищами, тваринами та фантастичними персонажами. Твори поєднують в собі класичні міфологічні моделі з сучасними соціальними та психологічними проблемами. Гаррі Поттер є літературним персонажем повсякдення, що став одним із культових символів сучасної культури. Історія «хлопчика, який вижив» підкорила серця мільйонів читачів й стала важливим літературним явищем початку ХХІ століття. Гаррі Поттер – це ім'я, відоме практично кожному. Книги про Гаррі Поттера перекладені більш ніж 80 мовами, а їх сукупний тираж перевищує 500 мільйонів екземплярів. Серія займає провідне місце у списку книг, що найбільше продаються в історії, поступаючись лише «Корану» та «Біблії». Актуальність роботи зумовлена тим, що у 2026 році творчість Роулінг продовжує залишатися об'єктом наукових дискусій, оскільки романи письменниці демонструють нові підходи до жанру фентезі, синтезують елементи різних літературних традицій і відображають специфіку сучасного світогляду. Феномен «поттероманії» свідчить про глобальний вплив романів на масову культуру, кінематограф, фантастичну спільноту, ігри та навіть освітній простір.

Метою дослідження є комплексний аналіз теоретичних основ жанру фентезі та виявлення його новаторських рис у романі Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь».

Виклад основного матеріалу. Фентезі – це літературний жанр, у якому події відбуваються у вигаданому світі або в реальності з елементами магії та надприродного. Цей жанр було сформовано на основі міфології, фольклору, лицарських романів та казок. Витоки сягають античних міфів середньовічних легенд про короля Артура, скандинавських міфів та народних чарівних казок. Найголовнішу роль у становленні сучасного фентезі відіграли праці Дж. Р. Р. Толкіна та К. С. Льюїса. Саме Толкін сформував концепцію «вторинного світу», який існує за власними законами, що є ознакою високого фентезі [3, с.41]. У своїй праці «Про чарівні казки» Льюїс зазначав, що фентезі створює особливу реальність, в яку читач повинен повірити [1]. На думку Цветана Тодорова, фантастичне виникає у момент сумніву між реальним і надприродним [3, с.27]. Проте у фентезі сумнів майже відсутній, оскільки магичний світ сприймається як цілком природний.

Романи Дж. Роулінг про Гаррі Поттера поєднують риси високого та низького фентезі – з одного боку, письменниця створює розгорнутий магичний світ із власною системою законів, бюрократією, владою, історією та традиціями; з іншого боку, цей світ існує паралельно із сучасною Англією, що є ознакою низького фентезі. Особливістю жанру фентезі Дж. Роулінг є адаптація класичної літератури та міфології до сучасної культури. Письменниця використовує традиційні міфологічні образи, але подає їх у контексті шкільного життя та повсякдення, що змушує нас сприймати це, як частину нашого світу.

Дослідниця Фара Мендельсон визначає кілька типів фентезі, серед яких фентезі-вторгнення. Саме до цього типу можна віднести романи Роулінг, оскільки магичний світ поступово відкривається читачеві через головного героя. Проте романи Роулінг поєднують іронію та щирість, казковість та соціальні проблеми, демонструючи риси постмодернізму. У серії романів про Гаррі Поттера через образ чарівного світу порушуються важливі сучасні проблеми, такі як самотність, булінг і пошук власного шляху.

Джоан Роулінг створила складну просторову організацію твору. У першому романі «Гаррі Поттер і філософський камінь» співіснують два світи: світ маглів та світ червників. Межею між ними є платформа 9¾, яка виконує функцію символічного порталу. Опис платформи демонструє момент переходу героя до нового життя: *«Троє дітей і їхні батьки стояли перед бар'єром між 9 і 10 платформами»* [2, с.94]. Не менш важливою локацією твору є Гогвортс - школа чарів і чаклунства, яка виступає не лише місцем навчання, але й окремою моделлю суспільства. Саме тут герої проходять процес дорослішання, перехідний вік.

Часова структура роману поєднує лінійність і циклічність. З одного боку, читач спостерігає за дорослішанням Гаррі, з іншого – сюжет підпорядковується циклу навчального року. Особливого значення набуває магія як система. На відміну від традиційної казки магія у Роулінг має чітку структуру: *«Це дуже складне закляття, треба правильно вимовляти слова і робити рухи паличкою»* [2, с.173]. Магії у романі є частиною повсякдення, чарівники користуються магічними речами так само природньо, як люди сучасними технологіями. Алея Діагон символізує інтеграцію магічного світу у систему побуту та економіки, тут існують магазини, банки, книгарні, аптеки. Таким чином, Роулінг створює реалістичну модель функціонування чарівного суспільства.

Особливе значення має дзеркало Яцрес, яке символізує внутрішнє бажання людини. Дамблдор говорить Гаррі: *«Люди марнують перед ним життя, зачаровані тим, що бачать»* [2, с. 233]. Ця цитата підкреслює філософську проблематику твору, небезпеку втечі від реальності у світі.

У центрі роману є традиція британської школи-інтернату, де прописується життя учнів у школі, іспити, суперництво між факультетами. Шкільний розподіл за факультетами нагадує ритуал ініціації: *«Може, ви належите до Гріфіндору, де живуть відважні люди?»* [2, с.132]. Через систему факультетів письменниця демонструє різні людські цінності та характери.

У романі присутня також детективна лінія. Друзі намагаються з'ясувати, хто хоче використати філософський камінь і навіщо. Авторка активно використовує хибні шляхи та підказки, але в результаті з'ясовується, що справжнім злочинцем є професор Квіррел. Також у романі наявні готичні мотиви: зображення лісу, підземелля, нічних сцен, що створюють гнітючу атмосферу страху та таємниць. Опис Волдеморта має ознаки готичного образу абсолютного зла, який пов'язаний зі страхом смерті та прагненням безсмертя. Також не останню роль відіграє важливість вибору: *«Не наші здібності показують, ким ми є насправді, а наш вибір»* [2, с. 298]. Ця фраза є ключовою для розуміння морального змісту твору.

Головним героєм роману є Гаррі Поттер, який уособлює приклад архетипу «обраного». Він має особливе походження та незвичайну долю, проте Роулінг переосмислює традиційний образ героя. Гаррі – не ідеальний персонаж, він сумнівається, боїться, помиляється. Саме людська вразливість робить Гаррі близьким сучасному читачеві. Образ Дамбулдора відповідає архетипу мудрого наставника, який допомагає Гаррі зрозуміти важливість морального вибору. Волдеморт – то особливий архетип Тіні, стає темним відображенням Гаррі. Обидва герої мають схоже минуле, але обирають різні шляхи. Архетипи Трикстера представляють близнюки Візлі. Вони порушують правила, створюють комічні ситуації та руйнують офіційні обмеження. Герміона Грейнджер руйнує гендерні стереотипи традиційного фентезі. Дівчина є не лише помічницею героя, а й однією з найрозумніших персонажів. Рон Візлі виконує функцію друга та емоційної підтримки. Його образ демонструє цінність, відданість та дружбу. Таким чином, система образів роману поєднує класичні архетипи з сучасною психологією.

У романі переосмислюються міфологічні образи, наприклад, Пушок є інтерпретацією античного цербера – триголового пса, що охороняє вхід до підземного світу. Кентаври у творі поєднують образи мудрих провидців та відлюдників. Дракони у романі постають не символом зла, а живою істотою,

яку Гегрід намагається виховати. Особливе місце займає фенікс – символ відродження та перемоги, життя над смертю.

Висновки. Роман Джоан Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь» є складним мультижанровим твором, що поєднує елементи фентезі, детективу, шкільної повісті та роману виховання. Письменниця трансформує традиційні моделі жанру, адаптуючи їх до сучасного культурного контексту. На відміну від класичного епічного фентезі, магічний світ роману існує паралельно з реальністю сучасної Англії. Особливістю роману є поєднання казковості та соціальної проблематики. Твір порушує питання морального вибору, дружби, самотності, страху, смерті та пошуку власної ідентичності. Образна система твору базується на класичних архетипах, проте письменниця надає їм сучасного психологічного звучання. Таким чином, роман «Гаррі Поттер і філософський камінь» став важливим етапом розвитку сучасного фентезі та справив значний вплив на формування дитячої та юнацької літератури XXI століття.

Список використаних джерел

1. Льюїс К. С. Хроніки Нарнії. Харків: Школа, 2015. 912 с.
2. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер і філософський камінь. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. 320 с.
3. Тодоров Ц. Вступ до фантастичної літератури. Київ : Основи, 2004. 192 с.
4. Толкін Дж. Р. Р. Про чарівні казки. Дерево і листок. Львів : Астролябія, 2008. 304 с.
5. Mendlesohn F. *Rhetorics of Fantasy*. Middletown : Wesleyan University Press, 2008. 336 с.

Наукова керівниця: Оренчак О.О.,

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри романогерманської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного університету

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНІХ НАУК 3

Адамова Ганна. ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЛОЛОГІЯ» 3

Агеєв Нікіта. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ 7

Баранов Володимир. МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 11

Блажко Владислав. ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДСТАВНИКІВ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛІННЯ» 16

Бондаренко Сергій. ДИДАКТИЧНІ ПРІОРИТЕТИ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 20

Биков Аллен. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ 24

Вдов Анастасія. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 28

Вікторська Катерина. ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 33

Вдовенко Валерія. ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ І ЦІННІСТЬ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ 36

Власюк Віталія. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ 40

Волощук Вікторія, Горковенко Софія. ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК НОРМАТИВНО-ЦІННІСНА ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ І ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ 43

Діконська Ксенія. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ 47

Добров Владислав. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 53

Добровольська Валерія. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 59

Дяченко Юлія. ЩОДО НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ 61

- Івасюк Катерина.** ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ТРЕНД 63
- Кічка Микола.** ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ВІЗУАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 67
- Коваленко Ярославна.** ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ 70
- Ковбан Андрій.** ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ЮРИДИЧНІЙ ОСВІТІ 73
- Косаревська Ольга, Цокур Ольга.** ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ МАГІСТЕРСЬКОЇ ТА ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 78
- Орленко Юліана.** ІГРОВИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 82
- Пирлик Марк.** ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС 86
- Радєва Марія.** НАВЧАННЯ МЕДІАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ 90
- Репушевська Діана.** ПОНЯТТЯ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 93
- Романець Валентина.** ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ 97
- Савельєв Вадим.** МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ 101
- Ставер Вероніка, Харіна Софія.** ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ТА ІМІДЖ ВЧИТЕЛЯ 105
- Терзійський Артем.** ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗМІНУ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА 109
- Ткаченко Віолетта.** РОЛЬ І МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» 114
- Цвєткова Анна.** АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 118
- Чанбунмі Данієла.** ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ «ПРОЄКТІВ» В ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 123
- Шаповалов Олексій.** ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 126

Шуппе Людмила. ЩОДО ЗНАЧУЩОСТІ ПРИНЦИПУ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ МОВНОЇ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ІСПАНІСТІВ	131
СЕКЦІЯ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК	136
Богданенко Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	136
Бурлака Ксенія. АДАПТАЦІЯ ФІЛЬМОНІМІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ	138
Гладаренко Анастасія. ЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЯ З ІНШИМИ ПСИХІЧНИМИ ПРОЦЕСАМИ	141
Горліченко Андрій. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ДИСКУРСІ.	144
Грицкевич Вікторія. ТЕХНІКИ МОВЛЕННЄВОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ	147
Єлькіна Валерія. ОСНОВНІ ТИПИ МОВЛЕННЄВОГО ВПЛИВУ	151
Кравченко Марія. КОНЦЕПТ “ENGLISHMAN” У РОМАНІ АГАТИ КРІСТІ «MURDER ON THE ORIENT EXPRESS»	154
Крипаченко Катерина. МОВНА ГРА У ПОВІСТІ Л. КЕРРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС»: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ	159
Кройтор Віолетта. МОВНЕ ТА МОВЛЕННЄВЕ НАВІЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	163
Морозова Аріна. УКРАЇНСЬКЕ <i>ПОМИЛКА</i> ТА АНГЛІЙСЬКЕ <i>MISTAKE</i> : ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НА МАТЕРІАЛІ СЛОВНИКОВИХ ТЛУМАЧЕНЬ	166
Побережна Аліна. НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	170
Полякова Ірина. ДИСКУРСИВНІ СТРАТЕГІЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ФЕМІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОМАНІ Л. М. ОЛКОТТ “LITTLE WOMEN”	174
Рибак Катерина. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ FREIHEIT У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ	178
Сизарєва Анастасія. ХУДОЖНІЙ СВІТ СЕРЕДЗЕМ'Я ЯК ЦІЛІСНА АВТОРСЬКА СИСТЕМА ДЖ. ТОЛКІНА	181
Федоренко Крістіна. ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ НІМЕЦЬКИХ БРЕНДІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	186
Шевченко Сніжана THE CONCEPT OF SEMANTIC FIELDS IN MODERN LINGUISTICS	190
Щербатова Анастасія. СУЧАСНІ ВИМІРИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ В РОМАНАХ ДЖ. РОУЛІНГ (на матеріалі роману «Гаррі Поттер і філософський камінь»)	194

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНІХ ТА ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК:
збірник матеріалів Регіональної наукової конференції молодих учених та здобувачів вищої освіти, присвяченої Дню науки (м. Одеса, 18 травня 2026 р.) /за ред. проф. О.С. Цокур, проф. Н.М. Шкворченко-Осадци. Одеса: Міжнародний університет. 2026. с.

Шрифт Times New Roman.

Системні вимоги:

операційна система сумісна з програмним забезпеченням

для читання файлів формату PDF.

Обсяг даних 15 МБ

Оригінал макет виготовлено в авторській редакції

Кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Факультет іноземних мов, медіа та психології

МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009