МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
(кафедра теорії і практики англійської мови
та зарубіжної літератури імені професора Михайла Гетманця);
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»;
Університет Палацького (Чехія);
Північно-Східний університет Бостона (США);
Університет Седерторн (Швеція);
Ягеллонський університет (Польща);
Університетський коледж Остфолда (Норвегія)

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
VI Міжнародна науково-практична конференція

«ГОРИЗОНТИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ»

(Харків, Україна;
Оломоуц, Чехія)

17 КВІТНЯ 2026 року

Харків
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
(кафедра теорії і практики англійської мови та зарубіжної літератури імені
професора Михайла Гетманця);
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»;
Університет Палацького (Чехія);
Північно-Східний університет Бостона (США);
Університет Седерторн (Швеція);
Ягеллонський університет (Польща);
Університетський коледж Остфолда (Норвегія)

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

VI Міжнародна науково-практична конференція

«ГОРИЗОНТИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ»

(Харків, Україна; Оломоуц, Чехія)

17 КВІТНЯ 2026 року

Харків
2026

УДК 811+821:37.091.3
https://doi.org/10.5281/zenodo.19634026

Редакційна колегія:
Костікова І. – доктор педаг. наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Радчук О. – доктор філол. наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Божко Ю. – канд. філол. наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Вєдєрнікова Т. – канд. філол. наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Гончарова О. – канд. філол. наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Гуліч О. – канд. філол. наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Солошенко-Задніпровська Н. – канд. філол. наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Четверик В. – докт. філос. з філол., ст. викл., Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Рекомендовано редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
(Протокол № 4 від 15 квітня 2026 року).

Горизонти сучасної філології. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (17 квітня 2026 року). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди (Україна), Оломоуц: Університет Палацького (Чехія), 2026. 454 с.
https://doi.org/10.5281/zenodo.19634026

Збірник матеріалів об’єднав дослідницькі розвідки, представлені на VI Міжнародній науково-практичній конференції «Горизонти сучасної філології», що відбулася 17 квітня 2026 року в Харкові (Україна) та Оломоуці (Чехія).

Матеріали опубліковані в авторській редакції.

Матеріали конференції доступні у відкритому доступі відповідно до умов міжнародної ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0).

© Автори, 2026
© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2026

ЗМІСТ

ARKHIPOVA Iryna
LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN…….12
БАБІЙ Ірина
СЕМАНТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ КОМПОЗИТНОГО ТИПУ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ….15
BOZHKO Yuliia
TEACHING PHRASAL VERBS THROUGH CONTEXT AND COMMUNICATION....19
BOLBIT Yuliia
CRITERIA FOR STYLISTIC ADEQUACY IN TRANSLATION: LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECTS……..23
БОЛОТНІКОВ Сергій
ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ПОГЛЯДУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ……...27
БОЛОТНІКОВА Алла
ДІЄСЛІВНА ІНДИКАЦІЯ ВВІЧЛИВОЇ АДРЕСАТНОСТІ……..30
БОНДАР Наталія
СПЕЦИФІКА МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВОЛОШКА» В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ……...35
BONDARENKO Artem
ENGLISH AS A LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN LEGAL EDUCATION IN UKRAINE……..40
БРАТЕРСЬКА Зоя
ДІТИ VS БАТЬКИ: ПІДЛІТКОВА ПРОБЛЕМА В ЛІТЕРАТУРІ……45
БУЖИКОВА Тетяна
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО БОЙОВОГО УПРАВЛІННЯ……..46
БУРБЕЗА Дарина
ПРОСТІР ОСТРОВА ЯК ЕКЗОТИЧНИЙ МОТИВ У КАПРІЙСЬКИХ НОВЕЛАХ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО…….49
VIEDIERNIKOVA Tetiana
THE CONCEPT OF “STANDARD ENGLISH” IN THE 21ST CENTURY……....54
VERETIUK Tetiana
BIBLIOTHERAPY IN EDUCATION AND THE SUPPORTIVE POTENTIAL OF LITERARY TEXTS…….....58
VERKHOVOD Liliia
A THEORETICAL PERSPECTIVE ON MINDFULNESS IN COMMUNICATION UNDER CHRONIC STRESS……....64
VOVK Olena, LYEVOCHKINA Svitlana
FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: PRACTICAL LEARNING STRATEGIES AND TOOLS…….....66
VOYTKO Tetiana
THE ROLE OF TRANSLATION PRACTICE FOR BACHELOR'S DEGREE

STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING……..71
ВОЛКОВА Тетяна
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ОГЛЯДОВОГО ЧИТАННЯ...74
ГАЛЕНКО Анна
ПОНЯТТЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ ТА МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ……...……79
ГАЛЬЧИЧ Ірина
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ МЕДІАЦІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.. 83
ГЕМБАР Олександра
КІНОПЕРЕКЛАД. СУБТИТРИ ЯК ВИД ПЕРЕКЛАДУ……...87
ГІРІНА Елеонора
УТВОРЕННЯ ФОРМИ МНОЖИНИ ІМЕННИКІВ ЗАПОЗИЧЕНИХ З ІВРИТУ УКРАЇНЦЯМИ В ІЗРАЇЛІ……91
ГОЛОПИЧ Інна
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СФЕРІ КІБЕРБЕЗПЕКИ……....95
HONTARENKO Iryna
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (CHATGPT, DUOLINGO, GRAMMARLY) IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS…….97
HONCHAROVA Olha
MOTIVATION MATTERS: CHOOSING TEXTS FOR ACADEMIC READING…..102
HONCHAROVA Olha
RETHINKING THE CANON: TEACHING MAY SINCLAIR IN MODERN LITERATURE COURSES……104
HORBENKO Sofia
INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..107
ГОРДЄЄВА Анжела
СИСТЕМНИЙ РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ МАГІСТР ЧЕРЕЗ РОБОТУ З НАУКОВИМИ ДЖЕРЕЛАМИ……..114
ГРЕК Марія
ЛЕКСИЧНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА: ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ……..117
ГРИШАНОВА Тетяна
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ 5-6-х КЛАСІВ…122
ГРИШКО Юлія
ФОНОСТИЛІСТИЧНИЙ ВИМІР ВЕРБАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗВУКОВОГО ТЛА В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ О. ГУСЕЙНОВОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «СУПЕРГЕРОЇ»)……124
GULICH Olena
DEVELOPING STUDENTS' SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH LANGUAGE

TEACHING: A PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVE...127
ДЕЙНА Людмила
ДЕРИВАЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ІНТЕНСИФІКАТОРИ ОЦІННИХ ЗНАЧЕНЬ У ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ……131
ДЖУРИЛО Аліна
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛОГОПЕДІЇ……..135
ДЗЕРИН Мар'яна
СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ПОСТАТІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ……..140
DOBROVOLSKA Svitlana
THE STRATEGIC DIMENSION OF HOSTILE LANGUAGE: LINGUISTIC MECHANISMS OF IMPLEMENTATION AND CLASSIFICATION……..143
ДРІГА Ірина, РАДЧУК Ольга
КОЛОРАТИВНА ЛЕКСИКА В ПОРТРЕТНИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ МЕДЛІН МІЛЛЕР «ЦИРЦЕЯ»……..147
ЄГОРКІНА Дар'я
ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕМОТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ……150
ЄМЕЦЬ Альона, КОВАЛЕНКО Ольга
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ……..152
ЖУКОВА Анна, ДЕМІХОВА Світлана
МОВНА СТІЙКІСТЬ ТА КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КУРСАНТІВ В УМОВАХ ГІБРИДНИХ ЗАГРОЗ……...155
ЗЕЛЕНЕНЬКА Ірина, КОНДРАТЮК Леся
СВІТОВА ПОЕТИЧНА АНТОЛОГІЯ «SUNFLOWERS RISING» ЯК ІНСТРУМЕНТ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ ТА ГУМАНІТАРНОЇ ПІДТРИМКИ……160
ІВАННІКОВА Ольга
ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНА В УКРАЇНІ: ПІДХОДИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ АРХІВІВ……..163
KALASHNYK Oksana
DIDACTIC POTENTIAL OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE…….....167
КАРПІНА Олена
РОМАН Й. В. ГЕТЕ «СТРАЖДАННЯ МОЛОДОГО ВЕРТЕРА» В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРИ «БУРІ Й НАТИСКУ» ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СЕНТИМЕНТАЛІЗМУ……....171
КИКОТЬ Валерій
МАКРООБРАЗ ВІРША ТА ПЕРЕКЛАД……..175
КИСЕЛЬОВА Анастасія
ЖІНОЧІ ГОЛОСИ ХАРКІВСЬКОГО АНДЕГРАУНДУ……181
КОЛОДНИК Людмила
ВИВЧЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ПРАВНИЧИЙ

ДИСКУРС: ПІДХІД, МЕТОДИ, ЗАСТОСУВАННЯ……..……186
КОМАР Олег
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У РОМАНІ С. А. КОСБІ «KING OF ASHES» («КОРОЛЬ ПОПЕЛУ»)..191
КОНОТОП Олена
ПОТЕНЦІАЛ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТВОРЕННІ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ……..…195
КОРНОВЕНКО Лариса
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ……199
KOSTIKOVA Ilona
THE UKRAINIAN LANGUAGE IN SWEDEN……..203
КРИВОРУТЧЕНКО Наталія
ПОЕТИКА СМЕРТІ В БРИТАНСЬКІЙ ЛІРИЦІ ХХ–ХХІ СТ. КРІЗЬ ПРИЗМУ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ПАРАДИГМ……..…205
КРИЧУН Анна
КОНЦЕПТОСИСТЕМА ДИСКУРСУ ЗАТИШКУ……..207
КУПІНА Ірина
СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕОФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІЙНИ……...209
KUCHERENKO Maryna
STRATEGIES FOR TRANSLATING ENGLISH-LANGUAGE TERMS CONTAINING THE COMPONENT “TOXIC” IN THE FIELD OF CHEMICAL AND RADIOLOGICAL SAFETY……...214
ЛАЗАРЧУК Юлія
ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА...216
LEVCHUK Oksana, CHUSTRAK Iryna
DEVELOPING EFL LEARNERS’ PRAGMATIC COMPETENCE THROUGH EXPLICIT FILM-BASED INSTRUCTION ……....219
ЛИТВИН Ірина
ВІДТВОРЕННЯ КАТЕГОРІЇ РОДУ ТА МЕТАФОРИЧНИХ НОМІНАЦІЙ ЛЕКСЕМИ ***SHIP*** В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ……...224
ЛУКАШ Наталія
СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ В СУЧАСНОМУ ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ……...227
LUKIANENKO Nataliia
TRANSLATING SILENCE: THE LINGUISTIC AND LITERARY DIMENSIONS OF UNSAID MEANING……230
МАТВІЄНКО Леся
STRATEGIES FOR TRANSLATING THE NAMES OF PLANT VARIETIES AND SEEDS IN AGRI-FOOD TEXTS……...232
MYKOLAICHUK Alisa
REFLECTIVE SPEAKING IN ESP FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS……...235
МУДРА Олена
ЕТИЧНІ МЕЖІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В

АКАДЕМІЧНОМУ ТА НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ……...240
НОВІКОВА Ольга
METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO TECHNICAL STUDENTS: APPROACHES AND PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION……244
НОСИРЄВА Олена
КОНТРАСТИВНИЙ ПІДХІД В ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ……...249
OLEINIKOVA Galyna
FRACTALITY AS A PRINCIPLE OF ORGANIZATION OF ARTISTIC DISCOURSE……..…252
OPYR Mariana, PANCHYSHYN Svitlana
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A LINGUODIDACTIC TOOL IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO NON-HUMANITIES STUDENTS: DISCOURSE, PERSONALIZATION, AND PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE……..…257
ОСИПЕНКО Віра
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАПРЯМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ……..262
ПАВЛЮК Ігор
ОСОБЛИВОСТІ МАЛОЇ ПРОЗИ ІРИНИ ЗЕЛЕНЕНЬКОЇ (ЗА КНИГОЮ «ОЛЕШКО»)……..……265
ПАЛЬЧИКОВА Олександра
САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ…….269
PANCHYSHYN Svitlana, OPYR Mariana
AI TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION……...…272
ПЕДЧЕНКО Світлана
ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНО-АКСІОЛОГІЙНОЇ МОДАЛЬНОСТИ В МАЛІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗІ ВОЄННОЇ ДОБИ……...….277
ПЕДЧЕНКО Світлана, БІЛА Катерина
ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ……280
ПЕДЧЕНКО Світлана, КУЗІНА Аліна
СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ НОРМИ ЯК ПРОЦЕС УПОРЯДКУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ……..282
ПЕРЦЕВА Вікторія
ПОНЯТТЯ ПРИВАБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОГО ТЕКСТУ В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ……...….284
POGORILA ANNA
THE FLIPPED CLASSROOM EFL TEACHING …….……..288
ПРИЛУЦЬКА Тетяна
ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОВОРОТУ ДЛЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ……293
РАДЧУК Ольга
ВОЙОВНИЧІСТЬ МОСКОВІЇ В КОНТЕКСТІ ІСПАНСЬКОЇ ДРАМИ XVII СТОЛІТТЯ……..296
RAKHNO Mykhailo, SHRAMKO Ruslana
FORMING THE LINGUAL AND CULTURAL COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS – FUTURE PHILOLOGISTS AND TRANSLATORS BY MEANS OF THE COURSE *ENGLISH SCIENCE FICTION: LANGUAGE AND PRAGMATICS* …298
РЕБІШ Ірина
ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНОГО ДИСКУРСУ РЕАЛІТІ ШОУ «ХОЛОСТЯК»: АМЕРИКАНСЬКА ВЕРСІЯ VS УКРАЇНСЬКА……301
РЕГА Ярина
ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ІДІОСТИЛЮ ПЕТЕРА ГАНДКЕ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТИ…….……..306
РЕЙДАЛО Віталіна
ОСМИСЛЕННЯ НАКАЗОВОГО СПОСОБУ В АВТЕНТИЧНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «BAND OF BROTHERS»)……...309
РОМАНЕНКО Катерина
ПЕРЕКЛАД-ДИКТАНТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ З ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ НА ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯХ……...313
РОМАНЕНКО Ніка, РАДЧУК Ольга
ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В РОМАНІ СТІВЕНА КІНГА «11/22/63»…….….317
РУМЯНЦЕВА-ЛАХТІНА Оксана
ПРИНЦИПИ Й СТРАТЕГІЇ ФОРМУЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ…….…320
СВИРИДЮК Віра
БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ…….....324
SEMENIUK Kristina
ACADEMIC INTEGRITY IN MODERN EDUCATION……....328
СЕНЮК Єгор, МЕЛЬНИЧУК Вікторія
ЛІНГВІСТИЧНИЙ КАПІТАЛ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: РОЛЬ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ У ТРАНСФОРМАЦІЇ ГЛОБАЛЬНОГО РИНКУ ПЕРЕКЛАДІВ ТА КОПІРАЙТИНГУ……330
СЕРГІЄНКО Анна
СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ФІЛОСОФСЬКИХ ЕСЕЇВ МОРІСА МЕТЕРЛІНКА……..333
СИВА Лариса, ЦИМБАЛЕНКО Маргарита
СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЗМІ У КУРСІ ESP ДЛЯ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ……..……335
СИДОРЕНКО Катерина
РОЛЬ ПОЛІТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ……..339

СИНИЦЯ Ольга
МЕТОД АНАЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ……...341
СІРЯЧЕНКО Аліна, РАДЧУК Ольга
МЕТАМОРФОЗИ НЕБЕСНОГО ТІЛА: РЕЦЕПЦІЯ АНТИЧНИХ МІФОЛОГЕМ У ПОБУДОВІ ОБРАЗУ…….344
СКРИПНИК Наталія, ШАМРАЙ, Олена
РОЛЬ ПОЗИТИВНОЇ МОВИ ВИКЛАДАЧА НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…….347
СМІРНОВА Олександра, КОДОЛА Раїса
ІНТЕРАКТИВНІ СЦЕНАРІЇ БРИФІНГІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ…….351
СНІСАРЕНКО Анастасія
СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ……...355
SNISARENKO Iryna
MEANS OF INCREASING EFFECTIVENESS OF TEACHING ENGLISH FOR NON-LANGUAGE SPECIALTIES……....357
СОВИНСЬКА Ірина
СЮРРЕАЛІЗМ У ПОЕЗІЇ БОГДАНА ІГОРЯ АНТОНИЧА……360
SOLOSHENKO-ZADNIPROVSKA Nataliia
PERSONALIZING DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH GAMIFICATION AND AUTHENTIC MATERIALS……364
СОРОЧАН Аліна, БУЗЕНКО Ірина
ЕКОЕСТЕТИКА ЖІНОЧОГО ПИСЬМА, МІЛІТАРНА Й АНТИМІЛІТАРНА ПАРАДИГМА……369
STAROSTENKO Tetiana
SEMIOTICS OF BEING AND DEATH IN THE CORPUS OF THE POETIC TEXTS BY LYUBOV YAKYMCHUK (BASED ON THE COLLECTION *APRICOTS OF DONBAS*)…….374
СТРІЛЕЦЬ Валентина
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ……..379
ТЕРНОПОЛ Сергій
ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ ЦИФРОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ… 382
ТЕРЯЄВ Дмитро
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ПРАКТИЦІ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ДОСВІД……386
ТИТАРЕНКО Олександр
КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ГРАМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ…...391
ТКАЧЕНКО Вікторія

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЗИ ІРИНИ ЗЕЛЕНЕНЬКОЇ
(НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «ОЛЕШКО»)……...393
TONENCHUK Tetiana
POSITIVE CLASSROOM INTERACTION IN ESP TEACHING…….397
ТУЧИНА Наталія
НАВЧАННЯ МЕДПЕРСОНАЛУ ЕТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
З ПАЦІЄНТАМИ-ДІТЬМИ……402
ФІЛЬОВА Анна
ТЕРМІНОСИСТЕМА ЕЛЕКТРОННОЇ КОМЕРЦІЇ: РОЗВИТОК І ТЕНДЕНЦІЇ….405
KHOMYSHAK Oxana
THEORETICAL AND METHODICAL ASPECTS OF INTERCULTURALITY
IN THE CONTEXT OF PROJECT-BASED LEARNING COURSE WITH THE
ETWNNING/ERASMUS+ FOR INTERCULTURALITY……..407
TSAPRO Galyna
NARRATING EMOTION INDIRECTLY:
A STUDY OF ENGLISH AND FRENCH WOMEN-CENTRED FICTION……..412
ЧАЛА Марина, РАДЧУК Ольга
ПРОБЛЕМА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА В СУЧАСНОМУ
ПСИХОЛОГІЧНОМУ ТРИЛЕРІ……416
CHARUSHYN Volodymyr
THE UKRAINIAN DACTYL ALPHABET AS A TOOL FOR SPEECH
COMPETENCE DEVELOPMENT AND OVERCOMING COMMUNICATION
BARRIERS FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE
EDUCATION……419
ЧЕПУРКО Яна, РАДЧУК Ольга
ЯКУ ЦІНУ МИ ГОТОВІ ПЛАТИТИ ЗА СВОЇ МРІЇ……...422
CHERNONKOV Yaroslav
TERMINOLOGICAL FEATURES OF LEGAL ENGLISH IN MODERN
PROFESSIONAL DISCOURSE……..425
ЧЕРНЯВСЬКА Олена
БОГДАН-ІГОР АНТОНИЧ ЯК ТВОРЕЦЬ ПОЕТИЧНОЇ РЕЛІГІЇ ПРИРОДИ…..429
CHETVERYK Victor
MICROLEARNING AS A STRATEGY FOR CLIL IMPLEMENTATION……..434
ЧОРНОУС Оксана
МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ…….439
ШЕВЧЕНКО Мирослава
ФУНКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРИКМЕТНИКА ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В
НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (А1-А2)…….441
ЮРЧЕНКО Валерія
РЕЛІГІЙНИЙ ТА ФІДЕЇСТИЧНИЙ ДИСКУРС В ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ
(НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ ФРАНКОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ)….445
ЯГОДЗІНСЬКА Валерія
СЕМІОТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ ВЕРБАЛЬНИХ І НЕВЕРБАЛЬНИХ РЕСУРСІВ
У КРИЗОВОМУ МЕДІАДИСКУРСІ:ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ……...450

ARKHIPOVA Iryna

https://orcid.org/0000-0001-5536-2779

Horlivka Institute for Foreign Languages HSEE "Donbass State Pedagogical University", Ukraine

LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN

The rapid development of the global information space and digital media has significantly increased the importance of translating English-language news into other languages, including Ukrainian. News discourse occupies a special place among functional styles, combining features of informational communication with elements of evaluation and persuasion. English-language news texts represent a complex linguistic formation functioning within the publicistic style and are characterized by brevity, informational density, and a high degree of standardization. When translating such texts into Ukrainian, translators must overcome systemic differences between English, which belongs to the Germanic language group and demonstrates an analytical structure, and Ukrainian, a Slavic language with a predominantly synthetic grammatical system.

At the lexical level, English-language online news is characterized by a high concentration of socio-political terminology, proper names, abbreviations, and media clichés. Newspaper and publicistic texts are distinguished by the use of conventional expressions, neologisms, and a significant degree of informational compression. Although the publicistic style may share certain features with literary discourse, such as emotional coloring, in news reporting vocabulary generally performs a primarily informative function. Therefore, specialized terminology requires accurate and adequate rendering in the target language in order to preserve the informational value of the original text [1].

A distinctive feature of English-language news discourse is the frequent use of short lexical items of Anglo-Saxon origin, especially in headlines. Words such as *ban*, *bid*, *deal*, and *poll* serve as concise alternatives to longer forms like *prohibit*, *attempt*, *agreement*, or *election*. These lexical units allow journalists to economize textual space and increase informational density. However, in Ukrainian translation they often require longer equivalents or descriptive constructions, which results in a certain

expansion of the text.

Another group of translation difficulties is associated with neologisms and occasionalisms. Online media represent a linguistic environment in which lexical innovation occurs particularly rapidly. Journalists often create new lexical units to denote complex social or political phenomena in a concise form. In such cases translators frequently employ transcoding strategies, including transliteration or transcription, sometimes supplemented by explanatory elements at the first occurrence of the term.

The presence of so-called “false friends of the translator” also constitutes a significant challenge in news translation. These lexical units may be similar in form but differ in meaning. For example, the adjective *aggressive* in business discourse often refers to energetic or assertive strategies rather than hostility, while *decade* denotes a period of ten years. Such discrepancies require careful contextual analysis to avoid semantic distortions in translation [3].

At the grammatical level, one of the most prominent features of English-language news discourse is the extensive use of the passive voice. Passive constructions are commonly used to emphasize events rather than the agents of actions, thereby creating an impression of objectivity. In Ukrainian, however, passive constructions are less frequent, and their direct reproduction may result in stylistically unnatural sentences. Consequently, English passive structures are often transformed into active or indefinite-personal constructions in translation [1].

Another important structural feature of English-language news discourse is the use of multi-component attributive groups, commonly known as asyndetic noun phrases, in which several nouns function as modifiers of a head noun. Expressions such as *death penalty abolition committee* or *Kyiv city council emergency meeting* illustrate this structural pattern. In Ukrainian translation such constructions are typically rendered starting from the head noun and expanding in reverse order, often using the genitive case or prepositional phrases.

English news discourse also demonstrates a tendency toward nominalization and syntactically complex sentences. Journalists frequently condense large amounts of information into a single sentence through embedded clauses and nominalized structures. Since such complexity may hinder readability in Ukrainian, translators often

apply sentence segmentation, dividing long English sentences into several shorter and clearer ones.

A characteristic feature of news discourse is the structure of the opening paragraph, known as the *lead*. It typically follows the principle of the inverted pyramid, presenting the most important information at the beginning, while additional details are gradually introduced later. In translation, such leads may require structural adaptation to maintain clarity and coherence in the target language.

Headlines of English-language online news form a separate linguistic subsystem known as *headlinese*. Its main features include the use of the Present Simple tense to describe past events (e.g., *Trump visits Asia*), the omission of articles and auxiliary verbs, and the use of the infinitive to denote future actions (e.g., *Parliament to vote on Tuesday*). In Ukrainian translation, such constructions generally require grammatical transformations, including the use of past or future tense forms in accordance with the norms of Ukrainian journalistic style [2].

English-language news discourse also emphasizes objectivity through the use of distancing markers such as *allegedly*, *reportedly*, and *believed to be*. These elements indicate that the information originates from external sources and has not been independently verified. Ukrainian possesses corresponding lexical means (*нібито, за повідомленням, як стверджується*), yet their omission in translation may result in a more categorical tone and alter the modality of the message.

Thus, the linguistic features of translating English-language online news into Ukrainian are determined by the need to adapt the analytical structure of English to the more synthetic grammatical system of Ukrainian, while also taking into account lexical, grammatical, and stylistic conventions of contemporary media discourse in order to preserve the communicative function and informational accuracy of the news text.

References

1. Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.

2. Gambier, Y. (2016). Rapid and radical changes in translation and translation studies. *International Journal of Communication, 10*, 887–906.

3. Valdeón, R. A. (2015). Fifteen years of journalistic translation research and more. *Perspectives: Studies in Translatology, 23*(4), 634–662.

БАБІЙ Ірина
https//orcid.org/0000-0002-1568-7920
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

СЕМАНТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ КОМПОЗИТНОГО ТИПУ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Упродовж останніх десятиріч помітно зріс дослідницький інтерес до вивчення письменницького ідіостилю, розгляду системи образотворення в художньому тексті, аналізу індивідуально-авторської номінації. Естетично вагомим компонентом ідіостилю письменника є авторські неологізми.

У сучасній українській мові складні слова (композити, юкстапозити, абревіатури) становлять чисельний корпус. За даними комп'ютерного морфемно-словотвірного фонду сучасної української мови Інституту мовознавства імені О.О. Потебні НАН України зафіксовано близько 13,4% одиниць з композитною формою усього словникового запасу мови (Клименко, 2014: 134). Наявність великої кількості таких лексем мотивується, з одного боку, лаконічністю, влучністю семантики, з іншого, – економністю мовних ресурсів.

Предметом нашого аналізу будуть авторські неологізми-композити, виявлені у прозових творах. Матеріалом для дослідження послужать твори українських письменників Оксани Забужко і Валерія Шевчука. Оскільки в сучасній лінгвістиці поки що не знаходимо монографічних праць, присвячених розгляду ідіостилю письменників, індивідуально-авторської номінації, наше дослідження є *актуальним*.

Мета статті – описати семантику авторських лексичних новотворів композитного типу, виділити основні тематичні групи, розглянути функціювання авторських інновацій у художньому дискурсі.

У роботі застосовано такі *методи*: метод контекстного аналізу для представлення семантико-граматичної природи аналізованих авторських неологізмів, описовий – для характеристики різних тематичних груп новотворів,

метод лінгвостилістичного спостереження – для розгляду особливостей функціювання авторських інновацій у художньому тексті.

У сучасному мовознавстві вивченню семантичної та деривaційної структури складних слів присвячено чимало наукових розвідок, зокрема праці Н. Клименко, Є. Карпіловської, М. Плющ, Л. Азарової, Л. Кислюк, В. Ліпич та ін. Природу авторських неологізмів, їх класифікацію та функціювання в художньому дискурсі представлено у працях Н. Сологуб, Г. Вокальчук, Ж. Колоїз, О. Стишова, Л. Ставицької, С. Богдан, Н. Адах та ін.

Семантичною місткістю характеризуються індивідуально-авторські новотвори композитного типу в художньому тексті. В авторському лексиконі такі неолексеми посідають важливе місце, оскільки, як зауважує Н. Сологуб, вони «мають більшу експресивність, пізнавально-якісну силу, значну понятійну та естетичну місткість» (Сологуб, 1999: 48). Г. Вокальчук зазначає, що «індивідуально-авторські лексичні номінації покликані в оригінальній формі віддзеркалити своєрідність світобачення і світосприймання поета, вони є специфічними знаками авторського стилю, «продуктом» складних взаємовідношень у тріаді «світ – мова – мовець». Народжуючись в індивідуальному мовленні за умови суспільної необхідності в ньому може згодом стати набутком мови» (Вокальчук, 2008: 32).

Неологічний словник письменників найчастіше становлять іменникові, прикметникові, дієслівні та прислівникові лексичні новотвори, найчисельнішими серед них, як правило, є іменникові і прикметникові неолексеми. У центрі нашої уваги будуть іменники-новотвори.

Іменники як лексико-граматичний клас слів науковці поділяють на три групи: назви осіб, назви з конкретно-предметним та назви з абстрактним значенням. У художніх текстах зафіксовано чисельну категорію складних авторських новотворів-назв осіб, які можна об’єднати в такі тематичні групи:

– назви осіб за діяльністю: *швейцар-викидайло, попи-кадили* (О. Забужко), *співподорожанини-співаки, співтовариші-співаки, священноучитель, убійник-органіст, ошуканець-смотритель, блукач-чужинець* (В. Шевчук);

– назви осіб за внутрішніми якостями: *шаленець-педепешник, зміючка-Оленка* (О. Забужко), *хлипонос, самооблудець, чоловік-кваша, чоловік-звір* (В. Шевчук);

– назви осіб за зовнішніми ознаками, рисами портрету: *опецьок-десятилітка* (О. Забужко), *шевчик-кривонога, жінка-гора* (В. Шевчук). Оригінальними у проаналізованих творах є характеристики людини за органами тіла, рисами обличчя: *кавун-живіт, рот-присосок* (В. Шевчук), *стегна-плечі-живіт* (О. Забужко);

– соціальний стан, матеріальне становище людини тощо: *псевдомесія, доброзичливець-отаман, облудник-німець, красуня-біднячка* (В. Шевчук).

Виявлені у творах Оксани Забужко та Валерія Шевчука новотвори-іменники з конкретно-предметним значенням складають такі групи:

– назви предметів: *чемоданчик-«дипломат»* (О. Забужко);

– назви установ, приміщень, місць: *гімназія-мундир, будинок-мундир* (В. Шевчук);

– назви на позначення флори і фауни, хоча часто вони в художньому дискурсі метафоризовані, як-от: *огудиння-струни, цар-вуж, Птаха-Розум, Розум-Птаха* (В. Шевчук);

– назви явищ та станів природи: *думки-хмари, вітер-руйнівець* (В. Шевчук);

– назви небесних світил: *птиця-сонце, сонцетінь, кігті-проміння, птах-сонце (*В. Шевчук).

У художніх текстах новотвори-іменники з абстрактним значенням найчастіше становлять дві тематичні групи:

– назв на позначення дій, процесів та їх результатів: *сміхотворство, злопригода, строчкогранення, лихочиння, крик-скарга, крик-печаль, крик-прохання, самооблуда, велемовство* (В. Шевчук), *циклічність-неперервність, саморегуляція, лиходійство, звукоізоляція, смішок-зітхання, конечність-єдиноможливість* (О. Забужко);

– назви на позначення емоцій, психічних станів: *слабодушшя, благодушшя* (В. Шевчук).

У художніх текстах авторські неологізми, крім номінативної, зображальної, часто виконують оцінну та емоційно-експресивну роль. Такими яскравими оцінними назвами осіб виступають авторські неолексеми: *хлипонос, чоловік-кваша* та ін. У контексті твору авторські лексичні новотвори можуть ставати компонентом метафоричних конструкцій або ж самі є метафоризованими. Йдеться про неологізми-композити: *дзвін-серце, сльоза-перлина, птах-сонце, птиця-сонце, вітер-руйнівець.*

Отже, в художніх текстах індивідуально-авторські неологізми композитного типу, завдяки притаманним їм семантичній сконденсованості та виразній експресії, виступають виразними естетичними засобами в контексті твору.

Список використаних джерел:

1. Вокальчук Г.М. (2008). *Словотворчість українських поетів ХХ століття:* монографія. Острог: Національний університет «Острозька академія».

2. Забужко О.С. (2017). *Після третього дзвінка вхід до зали забороняється.* Оповідання та повісті. Київ: Вид. Дім «Комора».

3. Клименко Н.Ф. (2014). *Вибрані праці*. Київ: Видавничий світ Дмитра Бураго, 2014.

4. Сологуб Н.М. (1999). *Мовний портрет Яра Славутича.* Київ: Дніпро; Вінніпег: Українська Вільна Академія Наук.

5. Шевчук В. (2011). *Три листки за вікном*: роман. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.

BOZHKO Yuliia
https://orcid.org/0000-0002-7235-0670
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

TEACHING PHRASAL VERBS THROUGH CONTEXT AND COMMUNICATION

Vocabulary acquisition is a crucial component of language learning, and mastery of phrasal verbs is particularly important for communicative competence in English. Phrasal verbs consist of a lexical verb combined with a particle, forming a semantic unit whose meaning is often idiomatic and unpredictable.

Because many phrasal verbs have figurative meanings, learners often struggle to understand and use them correctly. Research shows that phrasal verbs are extremely common in spoken English and play a significant role in everyday communication [1]. Despite their importance, learners often avoid using them because they feel uncertain about their meaning or grammatical structure [2].

However, traditional approaches to teaching phrasal verbs often involve presenting long lists of expressions without sufficient context or opportunities for practice. As a result, learners may recognize phrasal verbs but avoid using them in real communication.

A more effective alternative is to teach phrasal verbs through context and communicative activities, allowing students to encounter them in meaningful situations and actively use them in interaction.

The aim of this study is to explore effective pedagogical approaches to teaching phrasal verbs through contextualized and communicative methods in English language classrooms.

Results. Phrasal verbs consist of a verb and one or more particles. These combinations can create meanings that differ significantly from the base verb.

For instance: *take off* – remove clothing / become successful / leave the ground; *put off* – postpone / discourage.

This semantic complexity makes phrasal verbs difficult for language learners.

Additionally, phrasal verbs may be separable or inseparable, which creates further grammatical challenges. For example:

turn off the light / turn the light off

look after the child (inseparable)

According to Celce-Murcia M. and Larsen-Freeman D.[3], these structural variations require careful explanation and meaningful practice.

Contextual learning is one of the most effective methods for vocabulary acquisition. When learners encounter vocabulary in meaningful contexts, they are more likely to understand its meaning and remember it for future use.

Nation I. S. P. [4] emphasizes that vocabulary learning becomes more effective when learners meet words repeatedly in different contexts.

Teachers can provide contextual exposure through: short stories, dialogues, authentic texts, videos, classroom discussions.

For example, instead of presenting isolated phrasal verbs, teachers can introduce them within a narrative or conversation, allowing students to infer meaning naturally.

The communicative approach focuses on the use of language in real-life interaction. Rather than memorizing vocabulary lists, students practice language through meaningful communication.

According to Richards J. C, and Rodgers T. S.[5], communicative language teaching encourages learners to develop linguistic competence through interaction and practical use of language.

In the context of phrasal verbs, communicative activities may include: role-playing situations, problem-solving tasks, group discussions, storytelling activities.

Such activities allow learners to practice phrasal verbs in authentic communicative contexts.

Teachers can implement several strategies to facilitate the contextual and communicative learning of phrasal verbs.

Story-Based Learning

Students read or listen to stories containing phrasal verbs and discuss their

meanings.

Role-Play Activities

Learners simulate real-life situations where phrasal verbs naturally occur.

Task-Based Learning

Students complete tasks that require the use of specific phrasal verbs.

Visual Support

Pictures, videos, and animations help illustrate the meaning of phrasal verbs.

Collaborative Learning

Group work encourages learners to communicate and practice vocabulary actively.

These strategies help students develop confidence in using phrasal verbs in everyday communication.

The analysis of teaching practices and previous research suggests that contextualized and communicative instruction significantly improves learners' ability to understand and use phrasal verbs.

Students exposed to phrasal verbs through meaningful contexts demonstrate:

better comprehension of idiomatic meanings

improved vocabulary retention

increased willingness to use phrasal verbs in speech

greater communicative fluency

Furthermore, communicative classroom activities promote learner engagement and provide opportunities for repeated exposure to target vocabulary.

Conclusions. Phrasal verbs are an essential component of English vocabulary but present significant challenges for EFL learners due to their idiomatic meanings and structural complexity.

This study demonstrates that teaching phrasal verbs through contextualized input and communicative practice provides a more effective alternative to traditional memorization-based methods.

Context helps learners infer meaning and understand usage patterns, while communicative activities encourage active language production. As a result, students

develop stronger vocabulary retention and improved communicative competence.

Therefore, teachers should integrate contextual and communicative approaches into their classroom practice when teaching phrasal verbs. Such methods not only enhance vocabulary learning but also support the broader development of language proficiency.

Future research may explore the role of digital technologies, corpus-based materials, and interactive learning platforms in teaching phrasal verbs.

References:

1.Gardner, D., & Davies, M. (2007). Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis. *TESOL Quarterly, 41*(2), 339–359. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00062.x

2. Liao, Y., & Fukuya, Y. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning, 54*(2), 193–226. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00254.x

3.Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Heinle & Heinle.

4.Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

5.Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

BOLBIT Yuliia

Horlivka Institute for Foreign Languages, SHEI Donbas State Pedagogical University, Ukraine

CRITERIA FOR STYLISTIC ADEQUACY IN TRANSLATION: LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECTS

Introduction. This article explores the multifaceted nature of stylistic adequacy in translation, focusing on the synthesis of linguistic transformations and pragmatic adaptation within the English–Ukrainian language pair. Translation is viewed as a communicative act that recreates the functional and expressive integrity of the source text. Drawing on both classical and contemporary research, the study identifies the core criteria of adequacy, including transformational mechanisms, the management of international vocabulary, and the reproduction of metaphorical structures across various spheres, from media to law.

The problem of adequacy has long occupied a central place in translation studies, and modern scholarship recognises that equivalence alone cannot account for the complexity of interlingual transfer. Stylistic adequacy goes beyond structural correspondence; it involves the recreation of communicative force, emotional tone, and discourse function. In translation between English and Ukrainian, this issue is particularly acute due to divergent syntactic organisations. English discourse often relies on high levels of nominalisation, passive constructions, and compressed analytical structures, whereas Ukrainian tends towards dynamic, verb-oriented constructions and more explicit synthetic morphology.

Purpose. This article aims to define the criteria of stylistic adequacy by synthesising classical theory with contemporary pragmatic and cognitive approaches. The research employs a comparative analytical approach, integrating Catford's concept of linguistic shifts (1965) and Newmark's functional typology (1988). Furthermore, the study draws on the discourse-analytical model proposed by Hatim and Mason (1990), with particular attention to register and pragmatic constraints. The functional-stylistic correspondence model, discussed by Tcherednytchenko and Koval (1995), serves as a foundational framework for understanding stylistic

alignment across language pairs. Additionally, the article incorporates Halian's transformation models (2024), alongside cognitive-stylistic perspectives advanced by Boase-Beier (2006).

Results. Catford (1965) defines translation as the replacement of textual material in one language with equivalent material in another; however, he acknowledges that equivalence is rarely absolute (p. 20). In his view, 'shifts'—including level shifts and category shifts—are inevitable due to structural differences (pp. 73–76). From the standpoint of stylistic adequacy, such shifts are often necessary. A formally equivalent rendering may preserve propositional content while distorting stylistic nuance. In media discourse, for example, the English passive structure '*The decision was reached after long deliberations*' should undergo a category shift into a Ukrainian active or impersonal construction ('*До рішення прийшли після тривалих обговорень*' or '*Рішення ухвалили після тривалих дискусій*') in order to maintain a natural flow. According to Halian (2024), adequacy is achieved through targeted transformations encompassing grammatical restructuring, lexical modulation, and the transposition of syntactic emphasis (pp. 12–15). If inversion in an English news lead is mechanically normalised in Ukrainian, the expressive charge diminishes. Thus, transformations should not neutralise stylistic markedness but rather reconfigure it within the target language's expressive resources. In the legal sphere, an English phrase such as '*null and void*' is not translated literally but rendered as a fixed stylistic unit—'*недійсний*' or '*такий, що не має юридичної сили*'—hereby preserving the formal register.

Hatim and Mason (1990) emphasise that translation is shaped by register variables: field, tenor, and mode (p. 3). Pragmatic adequacy depends on preserving this register configuration. Tcherednytchenko and Koval (1995) argue that translation requires functional-stylistic correspondence rather than mechanical equivalence, which necessitates the recalibration of stylistic markers in accordance with target norms (pp. 34–36). A significant challenge lies in handling international vocabulary. Pustovoit (2019) warns that 'false friends' may cause semantic distortion (p. 104). In business media discourse, the word '*ambitious*' in the phrase '*ambitious plans*' often

requires a shift from the Ukrainian '*амбітний*' (which may imply arrogance) to '*масштабний*' or '*сміливий*' in order to reproduce the positive pragmatic tone of the original. To ensure stylistic consistency, the translator must conduct contextual verification of international terms, assessing denotative meaning, connotative value, and register compatibility. Pragmatic contextualisation ensures that the translation is perceived as natural by the target audience.

Boase-Beier (2006) proposes that style reflects the author's mental state; therefore, translation must recreate the stylistic worldview embedded in the source text (p. 1). This perspective extends adequacy to the level of cognitive resonance. Metaphor serves as a key carrier of meaning, and metaphorical expressions require conceptual mapping rather than simple lexical substitution. In environmental journalism, the metaphor '*a carbon footprint*' is rendered not as a literal '*footprint*' but as '*вуглецевий слід*', a term that has been pragmatically and stylistically assimilated into Ukrainian usage. To maintain stylistic adequacy, the translator chooses among direct transfer, cultural substitution, functional analogues, or descriptive paraphrase. Tcherednytchenko and Koval (1995) stress that preserving functional equivalence in figurative language is vital; replacing a metaphor with a neutral paraphrase often results in the loss of expressive intensity (p. 110). Thus, metaphor translation serves as a test of the translator's ability to balance cultural specificity with communicative clarity.

Conclusions. Based on the preceding analysis, stylistic adequacy emerges through three interrelated criteria: functional correspondence, expressive integrity, and pragmatic contextualisation. Functional correspondence ensures the preservation of the original communicative intent—whether in an informative news report or a persuasive advertisement—prioritising communicative effect over formal similarity. Expressive integrity requires that stylistic devices, such as rhetorical emphasis and metaphorical imagery, be recreated through functional compensation, allowing the author's 'voice' to remain perceptible. Finally, pragmatic contextualisation demands sensitivity to cultural norms and lexical compatibility, ensuring that international vocabulary and idiomatic expressions are used appropriately within the Ukrainian

discourse community. Stylistic adequacy thus appears as a multidimensional construct integrating linguistic, pragmatic, and cognitive dimensions. The analysis demonstrates that linguistic equivalence must be complemented by transformational adequacy in order to navigate non-equivalence. Pragmatic adaptation ensures alignment with audience expectations, while expressive integrity preserves the original's emotional force. Ultimately, adequacy is achieved through strategic, context-aware decision-making that maintains the functional and expressive coherence of the text.

References:

1. Boase-Beier, J. (2006). *Stylistic approaches to translation.* Routledge. https://www.academia.edu/19670526/Stylistic_Approaches_to_Translation

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

3.Halian, O. (2024). *Teoriia i praktyka perekladu: Navchalno-metodychne vydannia* [Theory and practice of translation: Educational and methodical publication].

4. Vezha-Druk. Boase-Beier, J. (2006). Stylistic approaches to translation. Routledge. https://www.academia.edu/19670526/Stylistic_Approaches_to_Translation

5. Hatim, B., Mason, I. (1990). *Discourse and the translator.* Longman. https://ia601403.us.archive.org/7/items/in.ernet.dli.2015.213838/2015.213838.Discourse-And_text.pdf

6. Newmark, P. (1988). *A textbook of translation.* Prentice Hall. https://archive.org/stream/ATextbookOfTranslationByPeterNewmark/a%20textbook%20of%20translation%20by%20peter%20newmark_djvu.txt

7. Pustovoit, N. I. (2019). *Trudnoshchi perekladu z frantsuzkoi movy ukrainskoiu internatsionalnoi leksyky riznykh zhanriv* [Difficulties of translation into Ukrainian of international words in French]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*, *30* (69/4, part 1), 103–106. https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/4_2019/part_1/21.Pdf

8. Tcherednytchenko, O. I., Koval, Y. H. (1995). *Teoriia i praktyka perekladu. Frantsuzka mova* [Theory and practice of translation. French language]. Lybid. https://shron1.chtyvo.org.ua/Koval_Yaroslav/Teoriia_i_praktyka_perekladu_Frantsuzka_mova.pdf?

БОЛОТНІКОВ Сергій
https://orcid.org/0009-0001-4016-4291
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ПОГЛЯДУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Вступ. Політична, економічна та соціальна трансформація в Україні передбачають реформування системи освіти, зокрема підготовки педагогічних працівників – вчителів іноземних мов – на основі компетентнісного підходу. У законодавчих і нормативно-правових актах, зокрема Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції «Нова українська школа», Національній рамці кваліфікацій, Педагогічній Конституції Європи та ін. сформульовано основні пріоритети української педагогічної освіти та напрямки її реформування в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. Також варто наголосити, що «успішна реалізація іншомовних навичок реалізована за умови відповідності комунікативної компетентності професійним умінням, визначеним кваліфікаційними характеристиками фахівців даного профілю, зафіксованих державними освітніми стандартами вищої освіти» [Болотніков 2024, с. 579]. На основі основних положень цих документів, завдання сучасної педагогічної науки – сформувати особистість, готову до активної життєдіяльності в полікультурному просторі на засадах гуманізму, демократії, безпеки, плюрилінгвізму й полілогу культур, яка здатна, за міркуваннями Л. Ткаченко, аналізувати інформацію, розпізнавати та відокремлювати істинне знання від хибного; оперативно реагувати на події швидкозмінного світу; шукати та ухвалювати оптимальні рішення; ефективно комунікувати тощо [Ткаченко Л. І. 2014, с. 269].

Мета – проаналізувати основні нормативні документи, у яких окреслено вимоги до вчителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти з погляду компетентнісного підходу.

Результати. Як зазначено в Педагогічній Конституції Європи, вчитель – це «людина високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних рис, здатна до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог XXI століття», головна роль якого – утвердження авторитету духовності та кроскультурних цінностей європейської спільноти [Педагогічна Конституція Європи 2013, с. 111–112]. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», пріоритетне завдання національної освіти – якісна професійна підготовка вчителів, зокрема вчителів іноземних мов. У Концепції розроблено перелік вимог до вчителя, так званого «агента змін»: працювати на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, згідно з якими учитель є фасилітатором, наставником, сприяти всебічному розвитку учня за власною освітньою траєкторією; дотримуватися педагогіки партнерства, що передбачає ефективну взаємодію та співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу; реалізовувати принцип академічної свободи в навчальному процесі; здійснювати неперервний особистісний і професійний саморозвиток; володіти навичками учителя-інноватора (розробляти авторські навчальні програми, активно розвивати власне професійне бачення; співпрацювати з колегами й учнями шляхом створення цифрових продуктів, презентацій та проєктів; навчати учнів бути відкритими та готовими до спілкування шляхом використання цифрових засобів [Концепція «Нова українська школа»]. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, що «важливою характеристикою професії вчителя є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання в закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації» [Концепція розвитку педагогічної освіти]. Як переконливо наголошував І. Зязюн, з «іменем учителя пов’язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводирем у майбутнє» [Зязюн І. 2003, с. 24–31]. Зазначена проблема набуває особливого значення в контексті професійної підготовки майбутніх учителів англійської

мови, оскільки модернізація змістових аспектів середньої освіти повинна здійснюватися на засадах гуманізації системи освіти, а сучасний розвиток мовної передбачає міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту навчання іноземних мов у закладах освіти різних рівнів.

Висновок. У межах компетентнісного підходу вчитель перестає бути транслятором знань, а стає фасилітатором, наставником, коучем. Важливими для сучасного вчителя, для якого основне завдання сформувати особистість, здатну до ефективної міжкультурної комунікації в глобалізованому світі, є методична гнучкість, професійно-комунікативна мобільність та психологічна адаптивність.

Список використаних джерел:

1. Болотніков, С. Ю. (2024). Система формування методичної компетентності викладачів іноземних мов. *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики: Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, 579–580*. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/17630/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86ii_2024_%D0%BE%D1%81%D1%82.pdf#page=579
2. Зязюн, І. А. (2003). Світоглядна парадигма освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 5, 24–31*.
3. Концепція «Нова українська школа» (2016, 27 жовтня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text
4. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. (2013). *Вища освіта України, 3, 111–116.*
5. Закон України «Про освіту» №2145-VIII (2020, 16 січня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
6. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII (2014, 1 липня). http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
7. Концепція розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 776 (2018, 16 липня). https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti
8. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 (2011, 23 листопада) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text
9. Ткаченко, Л. І. (2014). Розвиток особистості в контексті синергетичної парадигми. У В. Г. Кремень (Ред.). *Синергетика і освіта* (266–290). Інститут обдарованої дитини.

БОЛОТНІКОВА Алла

https://orcid.org/0000-0003-4781-7475

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

ДІЄСЛІВНА ІНДИКАЦІЯ ВВІЧЛИВОЇ АДРЕСАТНОСТІ

Вступ. Ситуації взаємодії між комунікативними партнерами, які *просять, благають, дякують, вітають, бажають, співчувають* тощо, ініціює адресант, який реалізує дві комунікативно-прагматичні інтенції: 1) вплинути на свідомість адресата засобами мови, 2) спонукати до здійснення/нездійснення певних дій. Особливість увічливої адресатності полягає в тому, що з-поміж традиційно виокремлених зразків мовленнєвих актів: стверджувальних, спонукальних і питальних, найбільш природно пов'язані з нею спонукальні (*Прийміть мої вітання!*) та питальні (*Чи могла б я Вас попросити про допомогу?*), оскільки виконують волюнтативну функцію. Склалася думка, що спонукання взагалі може бути звернене тільки до безпосереднього адресата висловлення, чим зумовлена необхідність принципового обмеження парадигми імператива формами другої особи. Тобто семантика будь-якого імперативного висловлення містить значення діяльності й адресата. Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених категорії адресатності, дієслівна індикація адресатності фрагментарно описана в лінгвістичній літературі [Баландіна 2002, Болотнікова 2018, Скаб 2002, Шинкарук, Телеки 2002, Huszcza 2009 та інші].

Мета – дослідити дієслівну індикацію ти/Ви-адресивів, їхню семантику з урахуванням функційних аспектів мовленнєвої діяльності. На формально-граматичному рівні адресиви репрезентовані особливим типом дієслівних форм, що за семантикою мають значення ввічливої адресатності. Так, дієслова з семою «узаємини» репрезентують здебільшого родинні стосунки, офіційне спілкування, дружбу, знайомство, емоційні стосунки, тому адресиви, репрезентовані особливими формами дієслів є засобом увічливої адресатності.

Результати. В українській мові є кілька мовних засобів, з-поміж них дієслівні індикатори, які маркують увічливу адресатність, зокрема форми другої особи однини й множини, які репрезентують повагу й узгоджуються з займенниками ти/Ви, пор.: *Будете вечеряти? – Будеш вечеряти? Хочете ще погуляти? – Хочеш ще погуляти?* Матеріально виражені дієслівні закінчення вказують на значення граматичної категорії особи, що вказує на їх особливий статус. Ти/Ви-адресиви узгоджуються з формою дієслова, яке у формі другої особи однини *будеш, хочеш* та інші містять у собі грамему особи, що маркує суб'єктивність висловлення мовця і спрямованість на адресата, а також свідчить про коротку персональну дистанцію. Функціювання такої дієслівної форми «у висловленні включає ситуацію адресатності, пов'язану із спонуканням до отримання інформації з темпоральною віднесеністю до попереднього часу без обов'язковості локалізованої дії в часі та вказує на рівні статусні ранги» співрозмовників [Телеки, Шинкарук 2007, с. 56]. Мовець послуговується адресивами для вираження суб'єктивно-модальних оцінок та оприявлення в комунікативному акті соціальних і персональних узаємин. На індикацію увічливої адресатності вказують два мовні явища: по-перше, протиставлення значення однини й множини, які закріплені в мовній системі; по-друге, уживання форми множини в невластивому для неї значенні однини. Саме вживання форми множини по відношенню до однієї особи є індикатором увічливої адресатності, поваги до співрозмовника: *Прийміть мої вітання! Проходьте, будь ласка! Будьте здорові! Пам'ятайте, чекаємо Вас о п'ятій! Прийміть мої найщиріші співчуття! Може складете мені компанію?! Давненько не були в нас! Як поживаєте?* Ви-адресиви сприяють дотриманню більшої дистанції між учасниками комунікативного акту; ти-адресиви використовують переважно в ситуації неофіційного, дружнього, сімейного спілкування. Ти-адресиви в українській традиції мають давню історію й зберігаються дотепер у молитвах, Святому Письмі. «Біблія зовсім не знає т.зв. «множини шани» (pluralis reverentiae), тут до осіб старших і святих, а навіть до Бога звертаються на „ти", ніколи в множині» [Скаб 2002, с. 66]: *Господи, прости і помилуй мене грішну!*

Прийди і вселися в нас, і очисти нас від усякої скверни, і спаси, Благий, душі наші! Святий Боже, Святий Кріпкий, Святий Безсмертний, помилуй нас! Пресвята Тройце, помилуй нас; Господи, очисти гріхи наші; Владико, прости беззаконня наші; Святий, прийди і зціли немочі наші, імені Твого ради. Богородице Діво, радуйся, Благодатна Маріє! Мовці послуговуються адресивами «для надання висловленню високої тональності, експресивного забарвлення, для вираження позитивного/негативного ставлення до подій, їхніх елементів чи аспектів здійснення, до осіб, які беруть участь у спілкуванні» [Шинкарук 2002, с. 60].

Уживання ти/Ви-адресивів зумовлене прагматичними пресупозиціями: соціальний статус; ситуація спілкування; рівень знайомства; вік тощо, на основі чого виокремлюють групи: «1) ситуація несиметрична, обстановка офіційна/неофіційна; статусна репрезентація – взаємини з висхідним/низхідним чи низхідним/висхідним вектором на лінії рівний/нерівному чи нерівний/рівному; 2) ситуація симетрична, обставини офіційні/неофіційні, статусна репрезентація – взаємини низхідним/низхідним або висхідним/висхідним вектором на лінії рівний/рівному; 3) тональність спілкування висока, нейтральна, фамільярна» [Телеки, Шинкарук 2007, с. 64]. Будуючи мовленнєві акти, мовець зіставляє «ознаки адресата зі своїми, адресант надає перевагу тій, яка в момент комунікації є соціально і ситуативно важливою для їхніх взаємин» [Там само, с. 68]. Мовець ураховує статус адресата: *Чи дозволите на хвилинку вас відірвати від справ?*; соціальні ролі: *Я заходжу за тобою. Вечір ми проведемо разом* (друзі); сферу інтеракції: *Просимо пана директора завітати до нас!* (професійна); *Просимо дорогих гостей до хати!* (соціально-побутова); тональність спілкування: *Ваш сьогоднішній виступ був чудовий!* (увічлива); *Зробіть це на понеділок, будь ласка!* (нейтральна); *Кого я бачу?!* (фамільярна), окрім цього ставлення мовця до адресата.

До мовних індикаторів вираження ввічливої адресатності належать контактні дієслова: *Дозволите…, Знаєте…, Розумієте…, Бачите…* у другій особі однини або множини дійсного способу теперішнього часу: *Дозволите увійти? – Дозволиш увійти? Знаєте, я так сумував Вами. – Знаєш, я так сумував*

за тобою. Розумієте, настільки це важливе питання. – Розумієш, настільки важливе це питання. Бачите, як к усе гарно склалося. – Бачиш, як к усе гарно склалося тощо. За допомогою індикатора другої особи однини або множини ти/Ви-адресивів створюється «етикетна рамка спілкування».

Адресат завжди маркований займенниками *ти/Ви*, які визначають особу як виконавця комунікативної ролі адресата, на яку спрямована дія формами другої особи наказового способу однини й множини: *Напиши, будь ласка, лист / Напишіть, будь ласка, лист. Прийми мою подяку! / Прийміть мою подяку! Не бери близько до серця! / Не беріть близько до серця!* Значення однини / множини певним чином корелюється зі значенням наказового способу: *Приходьте на виставку. – Приходь на виставку. Купіть квитки. – Купи квитки. Зателефонуйте завтра. – Зателефонуй завтра. Візьміть себе в руки! – Візьми себе в руки! Не відмовте! – Не відмов! Скажіть, будь ласка… – Скажи, будь ласка…* тощо. Часто від індикації ввічливої адресатності залежить успішність комунікативної мети мовця. Форми другої особи наказового способу однини і множини, дистрибуція й інтонація висловлення індикують різноманітні відтінки спонукання до дії (від побажання і мольби до категоричної вимоги): *Будьте щасливі! Лишайся здоровий!* (побажання); *Благословіть (благослови)!* (мольба); *Кланяйтеся своїм батькам!* (прихильність); *Зробіть (би) ласку!* (прохання); *Заходь(те), будь ласка!* (запрошення); *Простіть (прости) нас, коли що!* (прохання про вибачення); *Ідіть здорові!* (прощання); *Не журіться (Не журися)!* (розрада);*Завтра прийди (прийдіть) о шостій годині!* (настанова); *Викинь(те) собі це з голови!* (розрада); *Помий(те) руки! Пересядь(те) ближче!* (вимога); *Встаньте, суд іде!* (категорична вимога)

Крім того, адресиви за допомогою різноманітних маркерів пом’якшення спонукання, зокрема *хай, нехай*, можуть надавати висловленню відтінків побажання, пропозиції, дозволу, згоди: *Хай у Вашому житті на буде горя, Хай сонце світить повсякчас! Хай кожен день Ваш буде світлим, а Ви…Ви не забувайте нас! Хай доля дарує Вам сто років життя! Нехай добро не оминає Вашої оселі! Хай збудуться всі Ваші мрії!* (побажання); *Хай смачна кутя*

удасться, Хай в сім'ї панує щастя, Щоб весела коляда В хату радість принесла! (привітання з Різдвом); *Хай тебе в дорозі оберігає Господь Бог! Нехай же шляхи Вам будуть рівні, люди привітні і щастя довіку!* (побажання щасливої дороги); *Хай (нехай) вікно буде відчинене!* (звертання до колеги); *Хай це вас не турбує! Хай так і буде!* (гаразд, добре).

Висновки. Функціювання ввічливих адресивів у сучасній комунікативній культурі характеризується поступовим формуванням нової системи, а також відсутністю універсального стилістично нейтрального адресива у звертанні до незнайомого адресата. Ти-адресиви маркують ступінь знайомства співрозмовників і близьку персональну дистанцію, Ви-адресиви позначають статусно-рольову взаємодію й повагу.

Список використаних джерел:

1. Баландіна, Н. Ф. (2022). *Функції і значення чеських прагматичних кліше в комунікативному контексті.* ACMI.

2. Болотнікова, А. П. (2018). *Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості в українській мові* [Дис. канд. філол. наук, Запорізький національний університет]. Інституційний репозитарій Запорізького національного університету.

https://phd.znu.edu.ua/page/aref/02_2018/Bolotnikova_aref-.pdf

3. Скаб, М. С. (2002). *Граматика апеляції в українській мові*. Місто.

4. Телеки, М. М., & Шинкарук, В. Д. (2007). *Соціальні категорії модусу в текстах епістолярного жанру*. Видавництво МДГУ імені Петра Могили.

5. Шинкарук, В. Д. (2002). *Категорії модусу і диктуму в структурі речення*. Рута.

6. Huszcza, R. (2006). *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

БОНДАР Наталія
https://orcid.org/0000-0002-6768-5863
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

СПЕЦИФІКА МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВОЛОШКА» В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ

Вступ. Сучасна когнітивна лінгвістика утвердила концепт як фундаментальну одиницю пізнання, що, завдяки експресивно-оцінному потенціалу та тісному зв'язку з етноментальністю, стає джерелом етнокультурних значень, акумулюючи культурно-історичний досвід нації.

Мета пропонованої розвідки – виявити універсальні та етноспецифічні когнітеми концепту ВОЛОШКА крізь призму національного менталітету й етнокультурного змісту та порівняти їхнє символічне значення в німецько- та українськомовній картинах світу.

Результати. Знаковий зміст концепту ВОЛОШКА науковці тлумачать, як «польова трав'яниста рослина із синіми квітками, що росте переважно серед озимих культур» [СУМ, Т.1. 1970–1980, с. 734]. Німецький словник DUDEN акцентує увагу на формі листків та яскраво-синьому кольорі: «Pflanze mit schmalen Blättern und einzeln stehenden Blüten von leuchtend blauer Farbe» [DUDEN].

Концепт ВОЛОШКА у німецькомовному дискурсі актуалізують крайові, подеколи тривіальні назви: *Blaumütze* (“синя шапка”) (Бремен, Дітмаршен), *Chorenpluem* (“залиш-квітка”), *Blau Fruchtblust* (“блакитна фруктова квітка”), (давньоверхньонімецька), *Hunger* (“голод”), *Hungerblom* (“голодна квітка” (Альтмарк), *Karnblume* (“гвоздика” (графство Марк), *Kleinblume* (“мала квітка”), *Korenblum* (“коренцвіт”) (середньоверхньонімецька), *Rockenblum* (середньоверхньонімецька), *Roggeblöme* (Східна Фризія), *Roggenblume* (Східна Пруссія), *Rogghebloem* (Кельн), *blue tailor* (“синій кравець”) (Австрія), *Strampsen* (“панчохи”), *Tremisse* (“тремтіння”) (Бремен), *blagen Trems* (“тремтіння” (Мекленбург, Гамбург), *Weitblum* (“далекий цвіт”) (середньоверхньонімецька)

[Бондар Н. 2023, с. 20]. Німецькі найменування рослин містять у собі когнітивну специфіку ономасіологічних ознак. Кількість складників у номенах на позначення концепту ВОЛОШКА в німецькомовному дискурсі варіюється від одного (*Hunger, Tremisse*) до трьох (*Blau Fruchtblust*), однак переважають двокомпонентні назви: *Blaumütze, Korenblum, Weitblum, Rockenblum, Kornblume, Kleinblume, Hungerblom, Syani-Blume*. У вибірці композитів на позначення концепту ВОЛОШКА у німецькомовному дискурсі переважає детермінативний тип зв'язку, тобто залежне слово передує ключовому: *Kleinblume* («мала квітка»); *Blaumütze* («синя шапка»). У копулятивних композитах безпосередні компоненти залежать один від одного: *Junggesellenblume* («квітка холостяків»), *Kornblume* («зерно+квітка»), *Hungerblom* («голод+квітка») та ін. Більшість складових композитів експліковано іменниками, однак подибуємо й ад'єдктивно-атрибутивні: *Weitblum, Kleinblume, Blaumütze.*

У структурі знань про позначене, залежно від статусу мотиватора, можна виокремити такі типи мотивації німецьких номенів на позначення концепту ВОЛОШКА: кваліативний тип, що експлікує якісні характеристики рослин, зокрема: колір (*Blaumütze, Blau Fruchtblust*), розмір (*Kleinblume*); асоціативно-метафоричний тип, що характеризується вибором мотиваторів метафоричного статусу на підставі аналогічних зв'язків із іншими концептуальними сферами етносвідомості: *Blaumütze* («синя шапка»), *Rockenblum* («квітка-спідниця»), *Bluetailor* («синій кравець»); міфологемний тип мотивації, що ґрунтується на віруваннях, традиціях, повір'ях, забобонах, наявних у свідомості певного етносу: *Junggesellenblume* («холостяцька квітка»), *Syani-Blume*. Так, у німецькомовній картині світу концепт ВОЛОШКА виступає не лише біологічним таксоном, а й потужним лінгвокультурним кодом. Мотивація номінації Junggesellenblume (букв. «квітка неодружених») має виразне міфологемне підґрунтя, закорінене в системі звичаєвих практик німецького етносу. Об'єктивація когнітем НЕОДРУЖЕНИЙ / НЕЗАМІЖНЯ через концепт ВОЛОШКА ґрунтується на тривалій традиції візуальної репрезентації соціального статусу, позаяк використання цієї квітки у петлиці одягу слугувало специфічним

комунікативним сигналом, що експлікував готовність особи до шлюбу. В українській лінгвокультурі, символізуючи ПРОСТОТУ, НІЖНІСТЬ і НАДІЮ, концепт ВОЛОШКА теж оприявнює вірування народу. На відміну від німецької «сигнальної» моделі, українськомовна картина світу експлікує ритуально-магічний підхід: волошки вплітали «в дівочий вінок для тих, кому не поталанило в коханні; (…) вважалося, що любов прийде сама, якщо одягти такий вінок своєму обранцеві» [Жайворонок В. 2006, с. 97]. Якщо в німецькому контексті концепт ВОЛОШКА виражає статус, то в українському ¬ надію на його зміну: вірування про те, що кохання прийде через обрядове покладання «вінка надії» на обранця, залучає концепт до площини активної любовної магії. Крім того, українці цими квітами прикрашали весільне гільце [Там само, с. 112].

Поряд із передшлюбною символікою досліджуваний фітонімний концепт в обох лінгвокультурах об'єктивує когнітему ГОЛОД, що зумовлено природною специфікою цієї рослини як бур'яну (супутника зернових культур). В українській пареміології афоризм «*Де волошки, там хліба трошки*» [Мацюк З. 2013, с. 117] слугує яскравою ілюстрацією ієрархії народних цінностей, краса квітки нівелюється її негативним впливом на агрокультурний ландшафт. Експлікація когнітеми ГОЛОД відбувається через усвідомлення того, що надмірна експансія волошки в посівах безпосередньо загрожує доброму врожаю. Німецькомовна картина світу демонструє більш виражену вербалізацію цього явища. Використання номенів *Hunger* («голод») та *Hungerblom* («квітка голоду») на позначення концепту ВОЛОШКА свідчить про глибоку інтеграцію негативного прагматичного досвіду в мовну систему: назва рослини стає синонімом соціального лиха. Етносемантика концепту ВОЛОШКА в українському мовному просторі, попри пареміологічну фіксацію аграрних ризиків, тяжіє до вишуканої естетизації. Це оприявнюється у широкому вживанні народнопоетичного синоніма *блават: Коло хати Зацвіли блавати (пісня); Тут пиярниця ме рости, синій блават ме цвісти (коломийка)* [Жайворонок В. 2006, с. 112.]. Типовим для української мови є вживання похідного прикметника *'блаватний'* зі значенням 'блакитний, волошковий'. Через призму прикметникових означень – від

колористичних (*синя, темно-синя, темна, біла, червона*) та локативних (*польова, степова*) до емоційно-естетичних (*ніжна, хороша, мрійно-синя*) й антропоморфних (*бідна, зів'яла, кучерява, чорнобрива*) – утворюється багатогранний образ, що поєднує візуальну естетику природи з глибоким психологізмом народного світосприйняття [Словник епітетів української мови. 1998, с. 68]. В етномовній свідомості українців синій колір очей концептуалізується через сталу компаративну конструкцію «*як волошки в житі*» [Мацюк З. 2013, с. 52], де флористичний компонент є маркером природної чистоти та архетипного візуального коду українського довкілля. Для німецькомовного дискурсу характерним є похідний прикметник '*kornblumenblau*' зі значенням '*leuchtend blau (wie die Kornblume)*' («яскраво-блакитний (як волошка)») [DUDEN].

У німецькій мові флоронім *Kornblume* не зазнав такої широкої фразеологічної вербалізації, як його український аналог, проте простежуємо кольороназву '*kornblumenblau*': «*er war kornblumenblau (stark betrunken)*» [Там само], де акцентована архісема «синій колір» позначає таку кваліативну ознаку, як «дуже п'яний». Для німецькомовного дискурсу характерним є специфічний відтінок *'preußischblau'*, що актуалізує асиміляцію концепту ВОЛОШКА з військовою ідеологією Пруссії: «*Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Kornblume als Lieblingsblume der preußischen Königin im Emblem des Bundes Königin Luiseaufgegriffen*» [Schubert, P., Steinecke, H. 2013, c.33]. Візуальна кореляція між кольором пелюсток та офіцерським мундиром переводить фітонім у площину мілітарної семіотики. Таким чином, фітонімний концепт експлікує когнітему ПРУССІЯ, ВІЙСЬКОВА ЗВИТЯГА та ДЕРЖАВА, оскільки після об'єднання Німеччини у 1871 році волошка стає неофіційним, а згодом і державним символом імперії. Мовна фіксація специфічного колоратива *kornblumenblau* (волошково-синій), що ідентифікується з *preußischblau* (прусським синім), остаточно замикає асоціативний ланцюг: ВОЛОШКА – МУНДИР – АРМІЯ – ДЕРЖАВА. Це створює стійку когнітивну модель, де колір стає самодостатнім носієм ідеологічного змісту, а сама волошка – втіленням

прусського духу.

Висновок. Концепт ВОЛОШКА в українському й німецькому лінгвопросторах оприявнює універсальні когнітеми: ЧИСТОТА, ПРОСТОТА, НЕОДРУЖЕНИЙ/НЕЗАМІЖНЯ, слугує одним із прототипів синього кольору в обох лінгвокультурах, а також об'єктивує когнітему ГОЛОД. На відміну від української мови, де цей зв'язок можна простежити на рівні паремій, у німецькому лінгвопросторі когнітема закріплена безпосередньо в номінативних одиницях (*Hunger (*«голод») та *Hungerblom* («квітка голоду»). Подибуємо й етнокультурно марковані когнітеми: ПРУССІЯ, ДЕРЖАВА, МУНДИР. Дивергенція концепту ВОЛОШКА в українській та німецькій мовних картинах зумовлена різними історико-політичними контекстами: українська ВОЛОШКА залишається переважно в полі селянської та поетичної символіки, тоді як німецька KORNBLUME еволюціонує від «*квітки голоду*» до державного імперського символу.

Список використаних джерел:

1. Бондар, Н.В. (2023). Базові концепти ментальності в аспекті вивчення німецької мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Т. 2, №92. С.18–22.

2. Жайворонок, В. В. (2006). Знаки української етнокультури: Словник-довідник. Київ: Довіра.

3. Мацюк, З. (2013). Що сільце, то нове слівце: словник фразеологізмів Західного Полісся. Луцьк : Вежа-Друк.

4. Пазяк, М. (1998). Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини. Київ: Наукова думка.

5. Словник епітетів української мови (1998). [С.П. Бибик; НАН України. Ін-т укр. мови; [За ред. С.Я. Єрмоленко]. Київ : Довіра: Рід. Мова.

6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. С. 734.

7. Duden. Deutsches Worterbuch: https://www.duden.de/rechtschreibung/kornblumenblau

8. Schubert, P., Steinecke, H. (2013). Die Kornblume – Lieblingsblume der Cornflower https://ojs.ub.unifrankfurt.de/Palmengarten/index.php/Palmengarten/article/download/182/157/309

BONDARENKO Artem

Donetsk State University of Internal Affairs Ukraine, Kropyvnytskyi, Ukraine
Science advisor – Yaroslav Chernonkov

ENGLISH AS A LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN LEGAL EDUCATION IN UKRAINE

The rapid processes of globalization, international cooperation and European integration significantly influence the development of higher education systems around the world. In this context, English has become the dominant medium for international academic communication, scientific exchange, and professional interaction. For countries actively integrating into the European educational and legal space, mastery of English is increasingly viewed as an essential professional competence.

In Ukraine, English has become particularly important due to the country's strategic orientation toward European integration and international cooperation. English functions not only as a tool of intercultural communication but also as a key instrument for accessing international legal information, participating in global academic networks and engaging in professional dialogue with foreign partners. The importance of English proficiency has been further emphasized by national language policy initiatives aimed at strengthening the use of English as a language of international communication in various professional spheres [1].

In legal education, English plays a special role. Legal professionals must be able to analyze international legal documents, participate in international legal cooperation, and communicate effectively in multinational professional environments. Consequently, English for Specific Purposes (ESP), particularly Legal English, has become an integral component of legal training programs in many higher education institutions.

Researchers emphasize that the language of law represents a specialized linguistic system characterized by specific terminology, complex syntactic structures and a high degree of formalization. Therefore, the process of teaching English to law

students requires specialized pedagogical approaches that take into account the professional communication needs of future lawyers [2].

At the same time, modern educational reforms in Ukraine highlight the importance of developing foreign language communicative competence among future legal professionals. This competence includes not only knowledge of vocabulary and grammar but also the ability to operate effectively within professional discourse and intercultural communication contexts [3].

Thus, the study of English as a language of professional communication in legal education remains a relevant topic within contemporary philology, pedagogy and legal linguistics.

The aim of this research is to analyze the role of English as a language of professional communication in legal education in Ukraine and to identify the key linguistic and pedagogical factors that contribute to the formation of professional foreign language competence among future legal professionals.

The methodological framework of the study is based on an interdisciplinary approach combining linguistic, pedagogical and socio-communicative research methods.

First, the **method of scientific literature review** was applied in order to analyze recent academic studies devoted to English as a language of professional communication and its role in legal education. This method allowed the identification of current trends in the development of Legal English and English for Specific Purposes (ESP) within higher education.

Second, the research employed the **method of content analysis** to examine educational materials, professional legal texts and academic publications related to Legal English instruction. This approach made it possible to determine the linguistic and communicative features that characterize professional legal discourse.

Third, the **functional-communicative approach** was used to explore how English operates as a practical instrument of professional interaction in the legal field. Particular attention was given to the use of professional terminology, communicative strategies and discourse patterns typical for legal communication.

In addition, elements of the **contextual analysis method** were applied to investigate the role of English in academic and professional environments of legal education in Ukraine, including international cooperation, participation in academic mobility programs and the use of English-language legal resources.

The combination of these methods enabled a comprehensive examination of English as a key instrument of professional communication in the training of future legal professionals.

The analysis demonstrates that English plays a crucial role in the professional training of future legal specialists in Ukraine. The increasing internationalization of legal practice requires lawyers to be able to communicate effectively with foreign partners, understand international legal documents and participate in global legal processes.

One of the most significant factors contributing to the importance of English in legal education is Ukraine's integration into the European political and legal space. The development of international cooperation between legal institutions and participation in European educational programs requires a high level of English proficiency among legal professionals [1].

Another important factor is the expansion of English for Specific Purposes (ESP) courses in legal education. These courses focus on developing specialized language skills that enable students to operate within professional legal discourse. Research shows that integrating professional vocabulary, authentic legal texts, and case-based learning significantly improves students' communicative competence in professional contexts [2].

Modern pedagogical approaches also emphasize the importance of digital technologies and interactive learning tools in teaching Legal English. Digital platforms, online legal databases and multimedia resources create opportunities for students to interact with authentic legal materials and develop practical communication skills [4].

Furthermore, the development of foreign-language communicative competence among future lawyers is closely linked to interdisciplinary education. Effective legal

communication requires not only linguistic knowledge but also an understanding of legal terminology, professional ethics and intercultural communication principles [3].

Studies also indicate that the development of professional foreign language competence is a complex process that involves cognitive, linguistic and sociocultural components. Students must learn to interpret legal texts, formulate legal arguments and participate in professional discussions using English as a working language [5].

Thus, English functions not only as a subject of study but also as an essential instrument for professional development, international collaboration and academic mobility within the legal profession.

The research confirms that English plays a fundamental role as a language of professional communication in legal education in Ukraine. The growing internationalization of legal practice and the country's integration into the European legal and educational space underscore the importance of English proficiency for future legal professionals.

The study identifies several key factors influencing the development of professional English competence among law students, including the integration of ESP courses, the use of authentic legal materials, the application of digital educational technologies and the development of intercultural communication skills.

Furthermore, the results highlight that effective Legal English instruction should combine linguistic training with professional legal knowledge to prepare students for real professional communication situations.

The development of English-language competence among future lawyers contributes to their professional mobility, participation in international legal cooperation and access to global legal information resources.

Future research may focus on integrating innovative teaching technologies, including artificial intelligence and digital learning environments, into the teaching of Legal English in higher education institutions.

References:

1. High School of Public Governance. (2024). Law on the functioning of English as a language of international communication in Ukraine.

URL: https://hs.gov.ua/en/law-on-the-functioning-of-english-as-a-language-of-international-communication-passed/ (date of application 10.03.2026)

2. Starostina, O., & Horytska, O. (2021). Peculiarities of teaching a foreign language to lawyers students. *Linguistics and Culture Review*. URL: https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1771 (date of application 10.03.2026)

3. Krasnopolskyi, V., Khairulina, N., Tyshakova, L., Dubova, H., Huliak, T., & Pinkovska, M. (2023). Formation of foreign language competence of future lawyers/law enforcement officers: Contemporary challenges. *Multidisciplinary Science Journal, 5, 2023ss0503*. URL: https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0503 (date of application 11.03.2026)

4. Danylchenko-Cherniak , O. . (2024). Digital approaches in legal English education: bridging tradition and technology. *Studies in Comparative Education*, (1), 77–83. URL: https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2024.309765(date of application 12.03.2026)

5. Melnyk, R., Handabura, O., & Hlushok, L. (2024). Teaching a foreign language in higher education institutions in the context of digitalization.URL: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.08 (date of application 13.03.2026)

БРАТЕРСЬКА Зоя

Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

ДІТИ VS БАТЬКИ: ПІДЛІТКОВА ПРОБЛЕМА В ЛІТЕРАТУРІ

Проблема «батьків і дітей» є вічною в літературі, проте в підліткових романах XXI століття вона набуває нових рис. На відміну від класичних конфліктів ідеологій сучасна література акцентує увагу на кризі комунікації, емоційному відчуженні та зміні соціальних ролей. У світі, де технології та стрімкий темп життя диктують свої правила, підлітки часто виявляються емоційно зрілішими за своїх батьків, що створює специфічний тип конфлікту – відчуття дорослості. Ця проблема є ключовою у підлітковому романі сучасної зарубіжної літератури польської письменниці Барбари Космовської «Буба».

Характерною ознакою сучасного підліткового твору є не просто твір про пригоди дітей, як у класичній літературі, а про внутрішній світ підлітка в сучасному суспільстві, з його проблемами та викликами. Барбара Космовська є однією із яскравих представниць сучасної польської літератури для підлітків та молоді. Її роман «Буба» відповідає зразкам реалістичної літератури, адже авторка торкається актуальних проблем сьогодення та робить предметом аналізу саме події сучасного життя. Література для підлітків є своєрідним маркером морально-етичних, соціальних та статевих проблем у сучасному суспільстві. Авторка у романі порушує проблеми дружби, стосунків підлітків, самоствердження та самовизначення особистості. Внутрішній світ головних героїв розкриваються через їх вчинки, поведінку, роздуми, моральні випробування та соціальні цінності. Але найголовнішою проблемою твору є відносини між батьками та дітьми. У романі «Буба» презентовано парадоксальну ситуацію: батьки головної героїні (мати-письменниця та батько-ведучий) настільки зациклені на власних кар'єрах та егоцентричних проблемах, що Буба змушена брати на себе роль емоційно стабільного дорослого. Конфлікт виникає не через суворість батьків, а через їхній інфантилізм, що виявляється в зміні опозиції: традиційна *дорослий суворий vs підліток бунтівний* замінюється моделлю *дорослий інфантильний vs підліток розсудливий*.

БУЖИКОВА Тетяна
https://orcid.org/0000-0002-8117-965X
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, Україна

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО БОЙОВОГО УПРАВЛІННЯ

Вступ. У сучасних умовах розвитку сектору безпеки і оборони підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема до рівня їхньої комунікативної та мовної готовності. Дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання засвідчують, що професійно орієнтоване мовне середовище є важливою умовою якісної підготовки фахівців силових структур (Марченко & Сидоренко, 2022).

У військовій освіті мовна підготовка має не лише освітній, а й безпосередній управлінський вимір, оскільки мовлення офіцера є інструментом реалізації владних повноважень і координації дій підлеглих.

Особливого значення набувають педагогічні умови формування мовної компетентності у військовослужбовців. Як зазначає Лютий (2021), ефективність цього процесу залежить від професійної спрямованості навчання, моделювання службових ситуацій та інтеграції мовної підготовки з фаховими дисциплінами. Такий підхід є релевантним і для підготовки курсантів, оскільки дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов бойового управління.

Мета. Метою дослідження є обґрунтування ролі мовної компетентності як структурного компонента професійної та управлінської готовності майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони, а також визначення педагогічних умов її ефективного формування в освітньому процесі військового закладу вищої освіти.

Результати. Мовна компетентність органічно пов’язана з категорією професійної готовності військовослужбовця. Готовність розглядається як

інтегративна особистісна та соціально-професійна характеристика, що визначає здатність ефективно виконувати службові завдання (Марченко, Панченко, & Оніпченко, 2024).

У цьому контексті сформованість мовної компетентності виступає складовою управлінської готовності майбутнього офіцера. Подібну позицію відображено й у дослідженнях щодо формування готовності офіцерських кадрів сектору безпеки і оборони, де наголошується на необхідності комплексного розвитку професійних, комунікативних і особистісних якостей (Аніщенко et al., 2022).

Важливою складовою професійної підготовки є розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, що забезпечує ефективну взаємодію в колективі та результативність управлінських рішень (Бхіндер, Демянюк, & Кравченко, 2022). У бойових умовах комунікативна узгодженість і чіткість передавання інформації безпосередньо впливають на рівень керованості підрозділу, що підсилює значення цілеспрямованого формування мовної компетентності ще на етапі навчання у військовому закладі освіти.

Нормативне підґрунтя професійної діяльності військовослужбовців визначається законодавством України, зокрема Законом України «Про Національну гвардію України» (Про Національну гвардію України, 2014), який регламентує завдання, функції та повноваження військовослужбовців. Реалізація цих повноважень у практичній діяльності неможлива без належного рівня мовної підготовки, що забезпечує точність формулювання наказів, доповідей і службових документів.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує, що мовна компетентність курсантів є структурним компонентом їхньої професійної готовності та важливою умовою ефективного бойового управління. Її формування має здійснюватися системно, на основі інтеграції мовної та фахової підготовки, із застосуванням педагогічних умов, орієнтованих на моделювання реальних управлінських ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко, В., Галімов, А., Руденко, Л., & Івашкова, Т. (2022). Формування готовності до службово-професійної діяльності офіцерських кадрів сектору безпеки і оборони. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки, 2*(29), 24–43. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1034

2. Бхіндер, Н., Демянюк, Ю., & Кравченко, О. (2022). Особливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки, 2*(29), 85–97. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1038

3. Лютий, В. (2021). Педагогічні умови формування мовної компетентності у офіцерів військових частин Національної гвардії України в процесі дистанційного навчання. *Молодий вчений, 6*(94), 168–178. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-34

4. Марченко, О., Панченко, В., & Оніпченко, П. (2024). Готовність як особистісна та соціально-професійна характеристика військовослужбовця. *Наука і техніка сьогодні, 9*(37), 396–405. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-396-405

5. Марченко, О. Г., & Сидоренко, І. І. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності правоохоронців в освітньому середовищі закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 89*, 107–112. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.22

6. Про Національну гвардію України, Закон України № 876-VII (2014, June 27). *Відомості Верховної Ради України, 17*, 594. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text

БУРБЕЗА Дарина
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна

ПРОСТІР ОСТРОВА ЯК ЕКЗОТИЧНИЙ МОТИВ У КАПРІЙСЬКИХ НОВЕЛАХ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Вступ. Італійський період творчості Михайла Коцюбинського охоплює твори, в яких простір набуває зображального, психологічного і змістового навантаження. У новелах «Сон», «Хвала життю!», «На острові» море, небо, скелі, світло, колір і сам образ острова не лише творять пейзаж, а й передають внутрішній стан героя. Капрійські новели репрезентують такий тип екзотики, у якому увага зосереджується не на побутовій чи етнографічній деталізації, а на переживанні простору. Просторова організація цих творів, їхня імпресіоністична поетика, двоплановість, символіка та роль кольору вже привертали увагу дослідників, однак мотив острова як центральний екзотичний мотив італійського циклу потребує окремого розгляду.

Мета дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати, як мотив острова в новелах «Сон», «Хвала життю!», «На острові» розкриває внутрішній стан героя і допомагає М. Коцюбинському передати переживання гармонії, самотності, тривоги та напруженого відчуття буття.

Результати. У капрійських новелах Михайла Коцюбинського мотив острова має не лише просторовий, а передусім психологічний і художній вимір. Він пов'язаний із тим, як герой бачить світ і як переживає себе в ньому. Море, небо, скелі, світло і колір у цих творах завжди подані крізь свідомість персонажа й не існують окремо від його емоційного стану. В італійському циклі екзотика постає як відкриття іншого способу відчувати життя. Т. Лях зазначає, що «онтологічні характеристики простору капрійських новел визначає «я» автора» [2, с. 42], а Л. Чередник пов'язує поетику цього циклу з відмовою від традиційного сюжету, двоплановістю композиції, символікою, предметною деталлю, підтекстом і роллю кольору [4].

Для осмислення мотиву острова в капрійських новелах важливими є

спостереження О. і П. Михедів. Аналізуючи новелу «Сон», дослідники підкреслюють, що герой може лише «сновидіти, проживати сни» [3, с. 264], тому острівний простір постає як форма виходу за межі буденної дійсності. У новелі «На острові», за словами авторів, центральною є «фантазія про неіснуючий любовний зв'язок» [3, с. 265], що поєднує образ Капрі з уявою та внутрішнім життям персонажа. Це дає підстави розглядати острівний простір у М. Коцюбинського як такий, що з уявою, фантазією та внутрішнім життям героя.

У новелі «Сон» образ острова постає як простір, протиставлений буденній дійсності. На початку твору змальовано одноманітне, замкнене й емоційно спустошене життя Антіна, у якому все повторюється, а потреба в красі лишається без виходу. Тому сон про далекий теплий край набуває особливого значення. Антін говорить, що стояв «*ранком на острові серед моря. Високому, прекрасному, гордому*», а сам острів у його сприйнятті «*одірвавсь од землі і поплив в світ творити самостійне життя, власну красу*» [1, с. 302]. Далі цей образ посилюється колористикою: «*Скільки було блакиті! Ціле море у небі і ціле небо у морі*» [1, с. 302]. У цьому контексті острів у «Сні» виступає образом іншого світу, пов'язаного з уявленням про свободу, цілісність і внутрішню повноту.

Водночас цей образ має ознаку крихкості. У новелі з'являється мотив «*записів щастя*», які легкий вітер може стерти раніше, ніж людина встигне їх прочитати. Важливу роль відіграє й мотив місячного мосту: «*Вічно самотній в просторах моря… Хіба місяць вночі збудує золотий міст, з'єднає острів з далеким і невідомим. Але міст той такий легенький, такий тремтячий, хисткий, що тільки мрія зважитись може ступити на нього*» [1, с. 316]. У цьому фрагменті острів пов'язаний із відчуттям недосяжності. Він уособлює той стан життя, до якого людина внутрішньо тягнеться, але який не входить у її повсякденний досвід. Через це образ набуває динаміки: «*Острів, як спрут, занурив у море шершаві лаби… Але не може. Пливе. Вічно пливе*» [1, с. 303]. Так, у «Сні» мотив острова поєднує прагнення до краси і свободи з усвідомленням їхньої несталості.

У «Хвалі життю!» просторовий образ має інший характер. Тут немає такого виразного образу острова, проте морський південний краєвид виконує близьку художню роль. Новела побудована на контрасті між красою природи і руїною людського життя. Автор іде Мессіною після землетрусу, де «*з одного боку м'яко хлюпало море, з другого висіли потріскані стіни палаців*» [1, с. 420], а далі раз у раз натрапляє на чорні постаті, уламки, порожні будинки й погляди людей, у яких застиг пережитий жах. Ключове значення має зіткнення двох планів: море, небо, сонце, весна і руїна, смерть, людське страждання. Найгостріше це виражено у фразі: «*Може світити сонце, голубіти море і небо, сміятися радість, а ті очі… звертали погляд вглиб себе*» [1, с. 421]. Отже, у «Хвалі життю!» морський південний простір набуває трагічного забарвлення і загострює переживання межі між життям і смертю.

Найповніше мотив острова розгорнуто в новелі «На острові». Уже початок вводить відчуття нестійкого, майже рухомого простору: щойно герой заплющує очі, кімната зникає, а замість неї з'являється «*фіолетова рогата пляма*», що пливе на хвилях, «*як велетенська тінь корабля*» [1, с. 426]. Далі вечірній простір острова подано через звуки, силуети, рух і поступове згасання видимого світу: «*острів сліпне*», а герой іде «*самотній, поміж домами, немов коридором*» [1, с. 427]. У цих фрагментах острів постає як простір самотності, замкненості й напруженого вслухання у світ. Мотив «Трах-тах-тах-тах…» від початку задає ритм твору, у якому повсякденне і тривожне постійно перетинаються.

Інший бік цього простору відкривається після бурі. Тоді герой бачить острів інакше: «*Море так невинно голубіє під стінами скель, і сонце так світить ласкаво, що аж каміння сміється*» [1, с. 428]. Далі на перший план виходить відчуття внутрішньої згоди зі світом: «*А я дивлюся на небо. Воно сьогодні тихе, синє, глибоке і так щедро спливає униз, що маю певність: се воно наливає море блакиттю*» [1, с. 429]. Цей стан точно передає фраза: «*Звідки йде тиша – з мене чи входить у мене? Не знаю*» [1, с. 429]. Тут острів пов'язаний із коротким переживанням згоди людини зі світом. Простір у новелі стає способом показати такий стан, коли море, небо, скелі й людина сприймаються як частини одного

цілого.

Однак у новелі «На острові» цей стан гармонії виявляється нетривалим. Просторова організація твору ґрунтується на чергуванні відкритості й замкненості. Після ясних, світлих фрагментів знову наростає тривога: шибки «ридають», кімната втрачає звичний спокій, а герой говорить: «*Що там робиться за вікном? Тривога таки достукалась. Товчуся по хаті, як джміль у вікно*» [1, с. 430]. За сироко зникають море, скелі, земля, і світ поступово розпливається: «*І все поволі зникає: море, скелі, земля*» [1, с. 430]. Отже, у новелі острів охоплює кілька психологічних станів: спокій, ясність, внутрішню згоду, а також замкненість, неспокій і втрату опори. Завдяки цьому образ острова набуває тут найбільшої змістової глибини.

У цьому контексті доречним є ще одне спостереження О. і П. Михедів: «Категорія сну, а ширше – видіння та фантазування, дає Коцюбинському дивовижну письменницьку свободу перевтілень» [3, с. 268]. Дослідники далі уточнюють: «Можливість прийняти, осягнути чужу культуру як свою. Буквально приміряти на себе чужу мову» [3, с. 268]. Ці зауваги безпосередньо стосуються капрійських новел, адже острівний простір у них пов’язаний із внутрішнім досвідом переходу в інший світ. Капрі в М. Коцюбинського постає як простір, який людина не просто бачить, а переживає, уявляє і внутрішньо засвоює.

Зіставлення трьох новел показує, що мотив острова в італійському циклі реалізується по-різному. У «Сні» він пов’язаний із мрією про інше життя, «власну красу» і внутрішню свободу. У «Хвалі життю!» морський південний простір входить у трагічний контекст і загострює антитезу життя і смерті. У новелі «На острові» цей образ охоплює тишу, самотність, тривогу і короткі моменти внутрішньої цілісності. Отже, у капрійських новелах простір виконує не лише зображальну, а й організуючу роль. Через нього М. Коцюбинський передає тонкі внутрішні стани людини, які складно висловити прямим психологічним коментарем.

Висновки. Простір у капрійських новелах Михайла Коцюбинського є одним із головних засобів розкриття внутрішнього світу героя. Образ острова, а

ширше морського південного краєвиду, виконує в цих творах організуючу роль. Через нього письменник передає прагнення до краси і свободи, досвід самотності, відчуття крихкості щастя, межу між життям і смертю, короткі стани гармонії й тривоги. Італійська екзотика в цих новелах має внутрішньо-психологічний характер і є важливою рисою пізньої поетики М. Коцюбинського. Перспективним видається подальше вивчення просторових образів у прозі письменника, а також зіставлення капрійського циклу з іншими творами, де природа й відкритий простір так само беруть участь у розкритті психологічного стану людини.

Список використаних джерел:

1. Коцюбинський, М. М. (1955). *Твори = Works* (Т. 2: 1903–1912 років). Нью-Йорк: Книгоспілка.

2. Лях, Т. (2022). Простір капрійських новел Михайла Коцюбинського у контексті онтологічної поетики. *Актуальні питання гуманітарних наук, 49* (2), 40–45.

3. Михед, О., & Михед, П. (2024). *Живі. Зрозуміти українську літературу*. Львів : Видавництво Старого Лева.

4. Чередник, Л. А. (б.д.). *Особливості імпресіоністичної поетики новел М. Коцюбинського італійського циклу («Сон», «Хвала життю!», «На острові»)*. https://surl.li/nxlsnb.

VIEDIERNIKOVA Tetiana
https://orcid.org/0000-0003-0139-6169
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

THE CONCEPT OF "STANDARD ENGLISH" IN THE 21ST CENTURY

The article examines the transformation of the concept of "Standard English" in the 21st century under the influence of globalization, digital communication, sociolinguistic pluralism and language ideology shifts. Focusing on theories of World Englishes, sociolinguistics and discourse analysis, the study argues that Standard English is no longer a fixed codified norm but a dynamic, negotiated construct shaped by transnational communication, digital media and institutional practices. There are three major vectors of change: decentering of native-speaker norms, hybridization of standard forms and re-evaluation of linguistic authority. The findings suggest that Standard English is evolving from a prescriptive model into a pluricentric, context-sensitive standard operating within global communicative networks.

Standard English is the variety of the English language that is widely accepted as the correct and formal form of English. It is used in official communication, education, academic writing, government documents, media, and professional contexts. Standard English provides a common set of grammatical rules, vocabulary and spelling conventions that help people communicate clearly and effectively.

The concept of "Standard English" has traditionally referred to a codified, prestigious variety associated with institutional authority, education and written communication. Historically linked to British and later American norms, Standard English functioned as a marker of social mobility and linguistic legitimacy. However, the 21st century has introduced new communicative realities: globalization, digital media, mass migration and algorithmically mediated discourse. The present study explores how these factors have reconfigured the theoretical and practical understanding of Standard English.

The aim of this article is to explain the concept of "Standard English" of the 21st

century, its characteristics and its role in communication, education and society. It seeks to clarify what is meant by Standard English, how it developed historically, and how it differs from regional dialects and varieties of English.

Theoretical Framework. The study is based on three interrelated paradigms. The first is World English theory, primarily associated with Braj Kachru [2], which introduced the model of Inner, Outer and Expanding Circles and challenged the monopoly of native-speaker norms. Secondly, Sociolinguistic Standardization Theory, influenced by Peter Trudgill [5], emphasizing the social construction of prestige varieties. Lastly, Language Ideology studies, particularly the work of Rosina Lippi-Green [3], who conceptualized the "standard language ideology" as a belief system legitimizing certain forms while marginalizing others.

Traditionally, Standard English was associated with codification (grammar books, dictionaries), institutional enforcement (education, media) and geographic centralization (London, later New York). It functioned as a supra-dialectal written norm, relatively stable and resistant to variation. In the 21st century, the authority of a single center has weakened. English functions as a global lingua franca, often used among non-native speakers. This shift has led to recognition of localized standards (e.g., Indian English, Singapore English), acceptance of lexical and syntactic innovations previously considered "non-standard" and growing legitimacy of Global English "as a communicative norm totally independent of British or American models" [1, p.189].

Moreover, digital communication platforms such as X and TikTok have accelerated linguistic innovation. Online discourse promotes orthographic simplification, multimodal integration (text + emoji + video) and stylistic hybridity. At present digital discourse undermines traditional boundaries between standard and non-standard forms. Features once stigmatized (e.g., sentence fragments, informal punctuation) are increasingly normalized in semi-formal contexts.

The 21st century has witnessed critical reassessment of linguistic hierarchies. Universities and publishers increasingly recognize linguistic diversity as compatible with academic rigor. Consequently, Standard English is less frequently framed as a

marker of inherent correctness and more as a context-dependent communicative resource. AI language models, including those developed by OpenAI and Google, are trained on vast corpora representing multiple English varieties. As a result AI outputs often reflect hybridized global norms. Furthermore, the boundary between "standard" and "statistically dominant" becomes blurred. AI contributes to the emergence of a probabilistic standard, "linguistic forms gain legitimacy through frequency and algorithmic reinforcement rather than prescriptive authority" [4, p. 112].

Results. The results of studying the concept of "Standard English" in the 21st century show that the language continues to develop under the influence of globalization, digital communication, and cultural exchange. Although the basic grammatical rules and core structure of Standard English remain stable, several noticeable changes and tendencies have emerged. The evolution of Standard English in the 21st century can be summarized through three interrelated processes such as decentering (weakening of native-speaker monopoly), hybridization (integration of informal and global features into semi-formal registers) and ideological shift (reconceptualization of standardness as functional rather than hierarchical). Standard English remains relevant but operates as a flexible norm negotiated across contexts. Rather than disappearing, it is transforming into a networked, adaptive model responsive to global communicative demands.

Conclusion. The concept of "Standard English" in the 21st century has evolved from a geographically centralized, prescriptively codified norm into a pluricentric, dynamically negotiated construct. The authority of standardness now derives less from institutional prescription and more from communicative efficiency, global intelligibility and algorithmic reinforcement. Future research may focus on corpus-based quantitative analysis of emerging standard features, the role of AI in norm formation and comparative studies of institutional style guides across English-speaking regions.

References:

1. Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. International Journal of Bilingualism,

19(2). P.185–205.

2. Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Cambridge University Press. P. 11–30.

3. Lippi-Green, R. (2012). English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States (2nd ed.). Routledge. 289 p.

4. Milroy, J., & Milroy, L. (2012).Authority in language: Investigating Standard English (4th ed.). Routledge. 189 p.

5. Trudgill, P. (1999). Standard English: What it isn't. In T. Bex & R. J. Watts (Eds.), Standard English: The widening debate. Routledge. P. 117–128.

VERETIUK Tetiana
https://orcid.org/0000-0002-3985-1529
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

BIBLIOTHERAPY IN EDUCATION AND THE SUPPORTIVE POTENTIAL OF LITERARY TEXTS

Introduction. The full-scale invasion and the related social upheavals have significantly changed the conditions in which the education system in Ukraine operates. Prolonged uncertainty, forced displacement, separation from loved ones, and continuous information overload create a persistent psycho-emotional burden on school and university students. This is reflected in increased levels of anxiety, symptoms of post-traumatic stress disorder, and depressive states (Детільє & Розіна, 2024). In these conditions, the education system faces a dual task: to ensure the learning process and at the same time to support the psychological resilience of learners.

Traditional subject-oriented pedagogy is not sufficient to fully address this task. This encourages the search for health-preserving tools that can be organically integrated into the educational process without disrupting its subject-specific nature. One of the most promising tools is bibliotherapy, an interdisciplinary method based on specially selected literary texts aimed at reducing psycho-emotional tension, developing resilience, and fostering constructive personal attitudes.

Despite the growing academic interest in this field, the methodological potential of bibliotherapy in national pedagogical practice remains insufficiently developed, which determines the relevance of the present study.

Aim. The aim of the study is to reveal the supportive potential of literary texts and to substantiate the practical role of bibliotherapy as a health-preserving technology in the educational process under conditions of social transformations in Ukraine, as well as to develop methodological principles for its implementation in literature classes.

Results. Bibliotherapy is considered as an interdisciplinary method at the

intersection of pedagogy, psychology, and library science, which studies the patterns of semantic and emotional perception of texts (Деміденко, 2025, p. 44). In academic discourse, two types are distinguished. Clinical bibliotherapy is used in working with mental disorders and crisis conditions under the direct supervision of a specialist. Developmental (humanistic) bibliotherapy is aimed at the personal growth of psychologically healthy individuals in difficult life circumstances (Марценюк, 2020, p. 221). For the educational environment, the second type is more appropriate. It does not require special medical training from the teacher and can be naturally integrated into literature classes, provided that the principles of psychological safety are observed (Serafini, 2024).

The evidence base of the method is supported by systematic research. Serafini (2024) notes that bibliotherapy contributes to the development of emotional intelligence, empathy, and resilience, and has a positive impact on academic achievement and learners' self-esteem, while also pointing out the lack of a unified methodological framework. A meta-analysis by Liu et al. (2025) confirms the effectiveness of the method in higher education. Regular therapeutic reading significantly improves students' mental health indicators, and the most pronounced effect is achieved when interventions last three months or longer. This supports a systematic rather than occasional approach to implementation.

The therapeutic effect of literary texts is ensured through the interaction of several complementary psychological mechanisms. The mechanism of identification allows the reader to associate themselves with a character in a similar situation, reducing the feeling of isolation and anxiety (Марценюк, 2020, p. 220). Catharsis, understood as emotional release through experiencing and empathizing, enables a safe expression of painful feelings. Aristotle described this mechanism as valuable in itself, regardless of the didactic content of the work (Calogjera Rogić, 2025). The mechanism of insight enables a sudden understanding of one's own situation through the metaphorical content of the text while maintaining psychological distance from traumatic experience. Finally, by observing how characters cope with difficult circumstances, the reader acquires new behavioral strategies through modeling. The

combined effect of these mechanisms reduces anxiety, restores emotional balance, and strengthens personal resilience.

Based on the analysis of academic sources and pedagogical experience, a system of principles for selecting literary texts for bibliotherapeutic work has been developed. The principle of relevance and contextual appropriateness requires that the text reflect realities or present situations that resonate with the experience of young people. The principle of resourcefulness and hope focuses on texts that contain examples of resilience, meaning-making, and humanity. The principle of psychological safety involves avoiding excessive naturalism. To maintain a necessary distance between the reader and traumatic content, metaphorical or parable-like texts are recommended (Chłosta-Zielonka, 2024). The principles of linguistic and cultural proximity, age and individual appropriateness, and genre variability ensure consideration of the specific characteristics of the target audience.

Poetry occupies a special place in bibliotherapeutic work. In wartime, it concentrates experience in a compact and expressive form. A poetic text is both a form of artistic expression and a means of preserving and interpreting traumatic experience through language, as well as cultural and historical memory (Четверик, 2024, p. 408; Veretiuk & Chetveryk, 2025, p. 380). The inclusion of contemporary Ukrainian authors of the wartime period, such as Lina Kostenko, Serhii Zhadan, Iia Kiva, and Halyna Kruk, enables a deep emotional resonance between the audience and the text. As a concentrated form of literary expression, poetry not only evokes emotional response but also provides a structured space for purposeful psycho-emotional work.

For the effective use of bibliotherapy in the educational process, it is important to structure participants' interaction with the text through a clearly defined methodology. Such an organizational framework allows individual emotional experience to be transformed into a pedagogically productive process that fosters empathy, reflection, and personal growth.

This methodology is based on the four-stage model by Hynes and Hynes-Berry, adapted to the age characteristics of participants and the specific conditions of wartime (Янавічєнє, 2020; Calogjera Rogić, 2025). The overall trajectory moves from initial

emotional contact with the text to personal response and integration of experience. The preparatory stage involves establishing group norms such as voluntariness, confidentiality, and non-judgment. The first stage, entering the text, includes reading aloud and initial sharing of impressions. The second stage, exploring images, involves analyzing the text through questions focused on its psychological dimension, which develops students' empathy and critical thinking (Veretiuk & Chetveryk, 2024, p. 138). The third stage, relating the text to personal experience, is implemented through projective techniques with strict adherence to voluntariness. The fourth stage, reflection and integration, concludes the process through free writing, essays, drawing, or pair discussion (Янавічєнє, 2020).

The practical implementation of the four-stage model requires a systematic approach that ensures not only individual text-based sessions but also the integration of bibliotherapy into the educational environment of an institution, depending on its resources. This requires the development of a comprehensive model that includes teacher training, the organization of a resource-rich environment, and continuous monitoring of participants' psycho-emotional states. Such an approach ensures that the therapeutic effect of working with literary texts is sustainable and interconnected with the learning process.

Conclusions. The findings of the study show that bibliotherapy is an effective and methodologically promising tool for the psycho-emotional support of learners, which can be organically integrated into literature education without disrupting its subject logic. Under conditions of martial law and prolonged psycho-emotional strain among young people, work with literary texts acquires particular importance, fulfilling not only an educational but also a health-preserving function. The therapeutic potential of literary texts is realized through a set of interrelated psychological mechanisms such as identification, catharsis, insight, and behavioral modeling. These mechanisms help reduce anxiety, develop emotional resilience, and foster constructive ways of understanding personal experience.

The proposed system of text selection principles and the four-stage model ensure methodological coherence and manageability of the bibliotherapeutic process,

transforming learners' individual experiences into a resource for personal growth. At the same time, the effectiveness of bibliotherapy depends on the systematic nature of its implementation, the level of teacher preparedness, and the creation of a psychologically safe educational environment. Therefore, bibliotherapy has significant potential as a component of modern health-preserving technologies in education, but it requires further methodological development and adaptation to specific educational contexts and institutional resources.

References:

1. Веретюк, Т. (2025). До питання використання методу скрайбінгу на уроках української літератури в закладах середньої освіти. *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки, 13,* 176–182. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20556

2. Деміденко, Н. М. (2025). Бібліотерапія як метод психопрофілактики та психологічної реабілітації: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Вісник Національного університету оборони України, 2*(84), 44–51. http://visnyk.nuou.org.ua/article/download/320452/313448/749076

3. Детільє, Л. М., & Розіна, І. В. (2024). Реакція на важкий стрес і порушення адаптації у дітей старшого підліткового віку в період війни. У *Актуальні проблеми практичної психології* (с. 101–106). http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/20345

4. Марценюк, М. О. (2020). Терапевтичні можливості бібліотерапії як сучасного методу психологічної допомоги. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія «Психологія», 31*(70)(4), 37–43. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/36.pdf

5. Четверик, В. К. (2024). Поезія як форма історичної пам'яті: події, культура, мова. У *Аргументи сучасної філології: історична та індивідуальна пам'ять* (с. 407–414). https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14868

6. Янавічєнє, Д. (2020). *Методика бібліотерапії*. Литовська національна бібліотека ім. Мартінаса Мажвідаса. https://library.lg.ua/upload/files/ua_biblioterapijos_metodika.pdf

7. Calogjera Rogić, E. (2025). Biblio/poetry therapy: Mitigating stress and enhancing creativity among teachers in Croatia. *European Journal for Biblio/Poetry Therapy, 1*(1), 44–50. https://www.researchgate.net/publication/399768733

8. Chłosta-Zielonka, J. (2024). Therapeutic function of literary accounts of the war in Ukraine addressed to children. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 19*(3), 133–145. https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/3300

9. Liu, Y., Zhao, Y., Zhu, S., et al. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of reading therapy for college students' mental health problems in university libraries. *Journal of Academic Librarianship, 51*(3). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2025.103052

10. Serafini, A. (2024). Bibliotherapy in education: A systematic review. *Alabama Journal of Educational Leadership, 11,* 109–128. https://eric.ed.gov/?id=EJ1448498

11. Veretiuk, T., & Chetveryk, V. (2024). Developing critical thinking in language and literary education. In *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice* (pp. 138–141). https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16506

12. Veretiuk, T., & Chetveryk, V. (2025). Historical memory and the formation of national identity in Ukrainian young adult literature. In *Modernization of Today's Science: Experience and Trends* (pp. 380–382). https://doi.org/10.36074/scientia-28.11.2025

VERKHOVOD Liliia
https://orcid.org/0009-0002-7521-0953
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine
Science advisor – Karyina Fomenko
Language advisor: Ilona Kostikova

A THEORETICAL PERSPECTIVE ON MINDFULNESS IN COMMUNICATION UNDER CHRONIC STRESS

Chronic stress is one of the most serious psychological challenges of modern life. It undermines emotional stability, disrupts cognitive functioning, and weakens behavioral self-regulation. Prolonged stress also reduces a person's capacity for adaptive coping. Over time, it increases vulnerability to anxiety, exhaustion, and inner disorganization. These changes affect not only inner psychological functioning but also communication. Under chronic stress, interaction with others often becomes more reactive, less attentive, and more vulnerable to misunderstanding and impulsive responses. Mindfulness has therefore become an important focus of theoretical and practical interest. Growing attention to mindfulness is largely connected with its potential to support psychological functioning and the quality of communication under prolonged stress.

The purpose of the study is to examine mindfulness from a theoretical perspective under conditions of chronic stress. It also seeks to clarify its psychological significance as a resource for self-regulation, adaptation, and communication.

Results. The analysis of psychological literature shows that mindfulness is primarily understood as a mode of conscious and non-judgmental awareness directed toward present-moment experience. R. Baer, G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, and L. Toney define mindfulness as paying full attention to present-moment experience in an accepting and non-evaluative way. It can be described as the practice of conscious presence in relation to one's mind, body, and surrounding environment. Mindfulness meditation is aimed at strengthening awareness through sustained attention to particular elements of experience, such as breathing, bodily sensations, or separate

parts of the body. This understanding is especially important under chronic stress, when attention often becomes fragmented and inner experience is dominated by automatic reactions. In communication, such states may lead to reduced sensitivity to another person, impulsive responses, defensive reactions, and difficulties in maintaining constructive contact.

A theoretical account proposed by Bishop presents mindfulness as a two-component system. The first component is the self-regulation of attention, which includes the ability to focus on present-moment experience and maintain this focus. The second component is an orientation toward experience, characterized by openness, acceptance, and a benevolent curiosity toward one's inner world. These characteristics are also significant for communication, since they create the psychological preconditions for more attentive listening, greater awareness of one's own reactions, and a less judgmental attitude in interpersonal interaction. From this perspective, mindfulness may be interpreted as a psychological resource that supports self-regulation under chronic stress and also more balanced communication.

Conclusion. Mindfulness should be considered an important psychological resource under chronic stress. Its theoretical significance is related to the understanding of awareness as a basis for self-regulation, adaptive functioning, and communication. Mindfulness contributes to a reduction in automatic reactions, deepens awareness of internal experience, and supports the preservation of psychological stability under prolonged stress. At the same time, it strengthens the capacity for more attentive, less reactive, and more balanced interaction with others. A theoretical perspective on mindfulness therefore allows for a more precise understanding of its role in maintaining inner balance and supporting communication under conditions of chronic strain.

VOVK Olena
https://orcid.org/0000-0002-6574-1673
Bogdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine
LYEVOCHKINA Svitlana
https://orcid.org/0000-0003-4783-294X
Bogdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: PRACTICAL LEARNING STRATEGIES AND TOOLS

Purpose. This paper aims to empower students to optimize their foreign language (FL) acquisition and achieve a high levels of proficiency by prioritizing evidence-based practical strategies and cognitive tools.

Results. The study identifies ***Active Recall*** as a foundational shift from passive consumption to information retrieval. By converting topics into targeted questions and repeatedly testing oneself, learners transition from recognition to production, significantly boosting memory retention and identifying knowledge gaps. Specifically, active recall involves: taking a topic to learn, creating questions based on that topic, and then repeatedly testing oneself on these questions. By forcing the brain to retrieve the information, it ensures learning it actively instead of passively reading it [1; 3; 4].

Complementing this is ***Spaced Learning***, where retrieval intervals increase over time to counteract *the forgetting curve*. In particular, within spaced learning students are asked to remember a certain fact/concept with the time intervals increasing each time the fact/concept is presented. If students are able to recall the information correctly, the time is doubled to help them keep the information fresh in their mind to recall in the future. If they are unable to remember the information, they go back to the previous step and continue practicing to make the technique lasting. Each time they practice, their forgetting curve gets shallower [1; 3; 4].

A primary application of the mentioned above is the ***Leitner System***, which utilizes physical or digital flashcard boxes to sort information based on mastery levels. It was proposed by the German journalist and science popularizer Sebastian Leitner. Within this learning method, a *flashcard* is a card used to aid memorization. One side

of the card has a question and the other side features the answer. It is a simple implementation of the principle of spaced repetition, where cards are reviewed at increasing intervals. The Leitner system uses a number of boxes to track when a person needs to study each flashcard. Flashcards are sorted into groups according to how well the person knows each one in the learning box. The person tries to recall the information written on a flashcard. If they succeed, they send the card to the next group. If they fail, they send it back to the first group [4].

For deeper conceptual clarity, the ***Feynman Technique*** is explored as a four-step process – selecting, teaching, reviewing, and simplifying – that rejects rote memorization in favor of true comprehension. The Feynman Technique is regarded as a method of learning that unleashes an individual's potential and forces them to develop a deep understanding. It was introduced by *American theoretical physicist* Richard Feynman, who was not only a Nobel laureate in Physics but also a master of demystifying complex topics. The Feynman technique is a four-step process for understanding any topic: 1) choose a concept to learn; 2) teach it to a child; 3) review and perfect the understanding; 4) organize the notes and revisit them regularly [4].

This paper further examines several effective process-oriented frameworks:

1. ***The Kaizen System*** – a philosophy of continuous, incremental improvement that fosters personal discipline and a productive learning environment. Kaizen is a Japanese term meaning *change for the better* or *continuous improvement*. It advances five founding elements: teamwork, personal discipline, improved morale, quality circles, suggestions for improvement. The pillars of Kaizen provide a methodology for: organizing, cleaning, developing, and sustaining a productive learning environment [4].

2. ***The Pomodoro Technique*** – a time-management tool developed by Italian business consultant Francesco Cirillo that utilizes 25-minute work intervals to maintain high focus and prevent cognitive burnout. He created the Pomodoro technique while a University student, looking for a way to get more done in less time. He broke his work into intervals, typically, 25 minutes in length, separated by short breaks. He timed his sessions using a timer that was in the shape of a tomato. The Italian word for tomato is

pomodoro, and thus the technique was named. The Pomodoro technique has six steps: 1) decide on the task to be done; 2) set the Pomodoro timer; 3) work on the task; 4) end work when the timer rings and take a short break, go back to step 2 and repeat until you complete four Pomodori; 5) after four Pomodori are done, take a long break; once the long break is finished, return to step 2; 6) for the purposes of the technique, a Pomodoro is an interval of work time (and *pomodori* is the plural form). The Pomodoro technique is thought to improve focus, reduce burnout, enhance time management, increase productivity, help minimize distractions, boost motivation, and foster a sense of accomplishment [2; 4].

Furthermore, this research highlights ***Active Learning*** as a shift toward meaningful target language (TL) usage through: conversational and interactional techniques (role-playing, language exchanges, group discussions and debates, think-pair-share); production and application techniques (transcription – learners listen to audio and write down what they hear simultaneously improving 4 major skills; shadowing – learners mimic native speakers they hear on audio recordings, which is an excellent technique for improving pronunciation and fluency; journaling and creative writing; project-based learning;); cognitive and memory-based techniques – spaced retrieval practice, creating personal examples, elaborative interrogation, self-explanation, practice testing; interleaved practice – mixing different types of material or tasks during study sessions; summarization and note-taking); classroom and collaborative techniques (case studies and problem-based learning, peer teaching, interactive quizzes and polls) [1; 3; 4].

These are bolstered by ***Mnemonic Techniques***, which transform abstract linguistic data into memorable mental patterns. Common mnemonic techniques include acronyms (creating a word from the first letters of a phrase); acrostics (forming a sentence where the first letter of each word represents an item to be remembered); rhymes (creating a rhyme or song using the information to remember); the method of loci (associating items to be remembered with specific locations in a familiar place); chunking (breaking down large pieces of information into smaller, more manageable chunks); linking/chaining (creating a story or a series of vivid images

that link together the items needed to remember); the keyword technique (creating a keyword that sounds like the foreign word and then creating an image linking the keyword to its definition in the TL); mind mapping (organizing information visually, using a central concept and branching out with related ideas and keywords) [4].

By incorporating these active learning techniques, individuals can enhance their FL acquisition, improve their retention of information, and manage the challenges associated with learning a new language. Their comparative analysis is illustrated in table 1.

Table 1

Comparative Analysis of Foreign Language Learning Strategies

Strategy / Tool	Primary Focus	Cognitive Mechanism	Goal of Application
Active Recall	Testing and retrieval	Strengthening neural pathways by pulling info out of the brain.	Moving vocabulary from short-term to long-term memory.
Spaced Repetition	Timing	Overcoming the forgetting curve by increasing review intervals.	Sustaining high retention over long periods of time.
Leitner System	Organization	Systematic sorting of flash-cards based on mastery level.	Managing large volumes of information.
Feynman Technique	Comprehension	Simplifying complex ideas to ensure deeper understanding.	Mastering difficult concepts.
Pomodoro Technique	Time management	Breaking work into focused "sessions" with intervals.	Maintaining concentration and preventing study fatigue.
Active Learning	Meaningful language usage	Utilizing practical interactional techniques.	Communication practice, enhancing fluency.
Kaizen System	Consistency	Focus on incremental daily improvements.	Developing a sustainable, language-learning habit.
Mnemonic Techniques	Association	Connecting new info to familiar hooks.	Memorizing information.

Conclusions. Modern FL acquisition has evolved from passive intake to strategic, neurocognitive engagement. By synthesizing retrieval-based methods, structured time management, and mnemonic aids, language learners can systematically improve the memorization and retrieval of the leaning material. These integrated strategies empower students to build a personalized, efficient, and resilient path toward FL proficiency.

References:

1. Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Belknap Press.

2. Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique: The Acclaimed Time-Management System That Has Transformed How We Work*. Currency.

3. Dunlosky, J., et al. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.

4. Vovk, Olena I. & Shcherbukha, Roman H. (2025). *Second Language Acquisition: A Neurocognitive and Methodological Perspective*. FOP Nechytailo.

VOYTKO Tetiana
https://orcid.org/0000-0003-4097-9260
V. I. Vernadsky Taurida National University, Ukraine

THE ROLE OF TRANSLATION PRACTICE FOR BACHELOR'S DEGREE STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Introduction. Nowadays foreign language learning for the first-level or bachelor's higher education students is extremely obligatory, as it is at this stage that the basis of future professional competence is formed. One of the key components of such training is translation practice in a foreign language.

Translation practice is not only a means of consolidating theoretical knowledge and cognition, but it is considered to be an effective tool for developing professional skills and abilities necessary for foreign language communication in the translator's major. It contributes to the formation of linguistic, communicative, sociocultural and occupational competencies of future specialists, regardless of the chosen specialty. In this context, research into the role of translation practice in the process of professional foreign language training of bachelors is relevant and requires a thorough scientific analysis.

Purpose. Foreign language training in higher education institutions is considered as a holistic pedagogical process aimed at forming the ability of applicants to effectively use a foreign language in educational, scientific and professional spheres. It involves mastering lexical, grammatical, phonetic norms of both source language and target languages, as well as the development of listening, reading, speaking and writing skills.

Scientists emphasize that the modern model of foreign language education has a competency-based orientation. This means that the main goal of learning is not only the acquisition of language knowledge, but also the formation of the ability to apply it in real communicative situations. In this context, translation is considered as a complex

type of speech activity that integrates all language skills and activates cognitive processes.

Results. For bachelor's degree students, translation process is an important component of professional training, as it contributes to the creation of analytical thinking, the ability to cope with many texts in different genres and styles, and moreover, forms the skills of intercultural communication. Translation allows you to more deeply perceive the specifics of a foreign language and culture, confront it with your native language and culture.

Translation practice in a foreign language is a form of educational and professional activity aimed at the practical application of theoretical knowledge in translation studies and a foreign language. It is usually carried out within the educational curricula for bachelor's degree training and can be fulfilled in the form of classroom work, independent tasks, practice in relevant establishments or work with authentic texts.

In researched process, students learn to analyse a text, determine its communicative purpose, stylistic features, terminology, and cultural realities.

Translation practice has an important didactic value, as it contributes to the consolidation of language knowledge, expansion of vocabulary in various areas, formation of grammatical correctness and stylistic expediency of speech. In addition, it stimulates the independence of applicants, develops responsibility for the result of their work and the ability to work with reference sources.

The role of translation practice in the formation of professional foreign language competence is crucial. It involves the ability to use a foreign language in a professional environment, in particular to work with scientific, technical, economic, legal and other specialized texts. Interpretation practice plays a key role in the formation of this competence, as it is directly related to the professionally oriented content of training.

In the process of translation practice, students for the Bachelor's degree master professional terminology. This contributes to the integration of language and professional training, which is an important condition for training competitive specialists.

In addition, translation practice provides the development of intercultural competence, since it is always associated with taking into account the cultural characteristics of native speakers. Students learn to recognize cultural differences, avoid intercultural misunderstandings and adapt the discourse to the needs of the target audience.

Conclusions. Thus, translation practice is an important and integral component of professional foreign language training for Bachelor's degree students. It provides a practical orientation of training, contributes to the formation of linguistic, communicative, professional and intercultural competencies.

Involving students in translation process allows you to increase the proficiency level in any foreign language, develop skills in working with professional texts and prepare future specialists for real conditions in professional sphere. In consequence, translation practice plays a key role in ensuring the quality of foreign-language training for bachelors and requires further improvement in the higher education system of Ukraine.

References:

1. Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (2016) *Strategies in language learning and use.* Strasbourg, Council of Europe

2. Johnson, K. (2007) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics.* Oxford, Blackwells

3. North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang

4. Wray, A. (2011) *'Formulaic language in learners and native speakers'*. Language teaching 32,4. Cambridge, CUP

ВОЛКОВА Тетяна

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Науковий керівник – к. філол. н., доц. О.А. Гончарова

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ОГЛЯДОВОГО ЧИТАННЯ

Сучасне інформаційне суспільство характеризується стрімким зростанням обсягів текстової інформації, особливо в цифровому середовищі. Щоденно людина стикається з великою кількістю новинних повідомлень, статей, постів і публікацій, що потребує швидкого орієнтування в інформаційному потоці. У таких умовах ключовим умінням стає здатність швидко визначати тему тексту, відокремлювати головне від другорядного та знаходити основну інформацію за короткий час. Саме оглядове читання(skimming) розглядається як одна з основних стратегій ефективної роботи з великими масивами текстів (Fatmawan et al., 2023; Gulo, 2020). Воно входить до переліку важливих компетентностей сучасної освіти та сприяє розвитку здатності учнів самостійно працювати з інформаційними джерелами (Kostikova et al., 2020; Shunevych & Dobrolozha, 2023).

Водночас результати педагогічних спостережень і досліджень свідчать, що рівень сформованості навичок оглядового читання у старшокласників залишається недостатнім. Багато учнів читають тексти повільно, намагаючись перекладати кожне слово рідною мовою, що значно знижує ефективність сприйняття інформації. Інші, навпаки, переглядають текст дуже швидко, але не можуть визначити його основну ідею або ключові факти. Подібні труднощі ускладнюють роботу з автентичними англомовними матеріалами та виконання завдань під час підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання або національного мульти предметного тесту (Fanenshtel & Hamretska, 2023).

Метою цієї роботи є аналіз психолінгвістичних механізмів та когнітивних особливостей оглядового читання на матеріалі новинних текстів, що

використовуються як навчальний матеріал.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що читання є складною рецептивною мовленнєвою діяльністю, яка включає різні когнітивні механізми. Зокрема, процес читання поєднує механізми «знизу вгору», пов'язані з розпізнаванням графічних символів і мовних структур, та механізми «зверху вниз», які передбачають прогнозування змісту тексту на основі попередніх знань і контексту (Kandel, 2024, p. 127). Використання стратегій швидкого читання дозволяє оптимізувати ці процеси та підвищити ефективність роботи з текстовою інформацією (Fitzsimmons et al., 2020).

Психолінгвістичні механізми оглядового читання включають прогнозування змісту тексту за заголовком і вступним абзацом, вибіркове спрямування уваги на ключові інформаційні маркери та використання жанрових особливостей тексту. Новинні тексти мають чітку структуру, що базується на принципі інвертованої піраміди, коли найважливіша інформація подається на початку, а далі розкриваються деталі та пояснення. Завдяки цьому учні можуть швидко визначати головну ідею тексту, звертаючи увагу на заголовок, перший абзац і ключові факти (Halapchuk-Tarnavska & Mishchuk, 2019).

Використання автентичних новинних публікацій у навчальному процесі має низку переваг. По-перше, вони відображають реальне використання мовив сучасному медіапросторі. По-друге, новинні тексти мають чітку структуру та містять фактологічні елементи, що полегшує процес пошуку ключової інформації. По-третє, актуальна тематика новин сприяє підвищенню мотивації учнів до читання іноземною мовою (Hrynchuk, 2024; Romanov, 2023).

Важливим компонентом навчання читання є організація передтекстових діяльності, яка допомагає активізувати попередні знання учнів та підготувати їх до сприйняття тексту. Передтекстові завдання можуть включати прогнозування теми за заголовком, обговорення ключових понять або формування очікувань щодо змісту тексту (Romanov, 2023; Honcharova, 2018).

Використання цифрових ресурсів і онлайн-видань у навчальному процесі

також відкриває нові можливості для розвитку читацьких навичок. Інтернет-ресурси дозволяють працювати з актуальними матеріалами та формують вміння учнів аналізувати інформацію з різних джерел (Kirienko & Sichkar, 2024). Крім того, робота з електронними текстами сприяє розвитку метакогнітивних стратегій читання, оскільки учні навчаються контролювати власний процес розуміння тексту та обрати відповідні стратегії залежно від мети читання (Habók et al., 2025).

У межах дослідження було розроблено авторську методику формування вмінь оглядового читання, яка передбачає поетапну організацію роботи з текстом. Підготовчий етап включає прогнозування змісту тексту та активізацію фонових знань учнів. Основний етап передбачає читання тексту з обмеженням у часі та виконання завдань на визначення ключової інформації. Післятекстовий етап включає виконання вправ на узагальнення змісту та обговорення результатів у парах або групах.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність використання автентичних новинних матеріалів у процесі формування навичок оглядового читання в учнів старшої школи. Систематичне Застосування спеціально розробленої методики сприяє розвитку читацької компетентності, підвищує швидкість роботи з текстами та формує здатність учнів ефективно працювати з інформацією в умовах сучасного інформаційного суспільства (Fatmawan et al., 2023; Gulo, 2020; Kandel, 2024).

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням цифрових інструментів для тренування стратегій швидкого читання, а також із вивченням довготривалого впливу сформованих навичок на академічну успішність учнів та їхню здатність працювати з інформаційними ресурсами у подальшій освітній діяльності.

References:

1. Fanenshtel, N., & Hamretska, H. (2023). The development of students’ English reading skills within their preparation to external independent evaluation.

Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 1(92), 152–155. [in Ukrainian] DOI:https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.31

2. Fatmawan, A. R., Dewi, N. P. A., & Hita, I. P. A. D. (2023). Skimming and scanning technique: Is it effective for improving Indonesian students' reading comprehension? *EDUSAINTEK: Jurnal Pendidikan, Sains dan Teknologi, 10*(3), 1181–1198. DOI: https://doi.org/10.47668/edusaintek.v10i3.897

3. Fitzsimmons, G., et al. (2020). The impact of skim reading and navigation when reading hyperlinks on the web. *PLOS ONE, 15*(9), Article e0239137. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239137

4. Gulo, S. N. (2020). The benefits of skimming technique in reading comprehension for the second semester students of Sanata Dharma University. *UC Journal: ELT, Linguistics and Literature Journal, 1*(1), 1–13. https://www.semanticscholar.org/paper/THE-BENEFITS-OF-SKIMMING-TECHNIQUE-IN-READING-FOR-Gulo/af868efa7dc7c744b0747da84b8e9a3472b84eaa

5. Habók, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2025). Comparative study of the use of online reading strategies in the L1 and L2. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1625347

6. Halapchuk-Tarnavska, O. M., & Mishchuk, I. M. (2019). Formuvannianavychok chytannia avtentychnykh tekstiv na urokakh anhliiskoi movy v osnovniishkoli [Formation of reading skills of authentic texts in English lessons in basic school]. *Naukovi Zapysky Natsionalnoho Universytetu «Ostrozka Akademiia»: Seriia «Filolohiia»*, *6*(74), 165–167. [in Ukrainian] https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2480/2254

7. Honcharova, O. A. (2018). The role and place of English literature in modern English language textbooks. *Pedahohika ta Psykholohiia, 59*, 51–58. [in Ukrainian] https://doi.org/10.5281/zenodo.1226850

8. Hrynchuk, O. A. (2024). Vykorystannia publitsystychnykh avtentychnykhmaterialiv dlia formuvannia u studentiv anhlomovnoi kompetentnosti v chytanni ta audiuvanni [Use of journalistic authentic materials for the formation of

English-language reading and listening competence in students]. *Akademichni Vizii, 29.* [in Ukrainian] DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo. 10804209

9. Kandel, U. (2024). English reading strategies used by secondary-level students. *Journal of NELTA Gandaki, 7*(1–2), 123–136. https://www.researchgate.net/publication/384652627_English_Reading_Strategies_Used_by_Secondary-Level_Students

10. Kirienko, M., & Sichkar, Ya. (2024). Osnovni pidkhody do vykorystanniaveb-resursiv dlia navchannia chytannia v anhliiskii movi v starshii shkoli [Main approaches to using web resources for teaching reading in English in high school]. *Journal of Cross-Cultural Education, 4*, 30–39. DOI: 10.3126/jong.v7i1-2.70233

11. Kostikova, I., Honcharova, O., Vorozhbit-Horbatiuk, V., Soloshenko-Zadniprovska, N., Marmaza, O., & Lushchyk, Y. (2020). The impact of summer reading on young learners' foreign language acquisition. *Journal of Educational and Social Research, 10*(2), 5-14. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0022

12. Romanov, Y. (2023). Pre-reading activities in foreign language teaching. *Humanities Science Current Issues, 3*(59), 183–188. [in Ukrainian] DOIhttps://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-28

ГАЛЕНКО Анна

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Науковий керівник – к.ф.н., ст.викл. Наталія Лукаш

ПОНЯТТЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ ТА МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний розвиток освіти в Україні пов’язаний із посиленням уваги до інтеграції змісту навчання як передумови формування цілісної мовної особистості. В умовах реформування загальної середньої освіти інтегроване навчання визначається одним із провідних напрямів оновлення методики викладання української мови, що забезпечує єдність змістового, діяльнісного й компетентнісного складників освітнього процесу [2].

У наукових джерелах інтеграція трактують як об’єднання раніше диференційованих елементів у цілісну систему через встановлення суттєвих взаємозв’язків між ними. Відповідно, інтегроване навчання розглядають як цілеспрямовану організацію освітнього процесу, що поєднує зміст різних дисциплін або їх компонентів з метою формування системного бачення явищ дійсності. Дослідники наголошують, що такий підхід сприяє формуванню в учнів цілісної картини світу та усвідомленню міжпредметних зв’язків.

У сучасній лінгводидактиці інтеграція постає як методологічний принцип побудови змісту мовної освіти. Навчання української мови не може бути ізольованим від мовлення, літератури, культури, історичного та соціокультурного контексту [7]. Інтегрований підхід дає змогу подолати фрагментарність знань, що виникає внаслідок надмірної предметної диференціації.

Інтегроване навчання передбачає об’єднання змісту різних навчальних предметів задля формування цілісної системи знань і вмінь. У центрі сучасної лінгводидактики – комунікативно-діяльнісна спрямованість: опанування мови

відбувається через практичні завдання й використання мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування. Методика інтегрованого викладання української мови поєднує лексико-граматичні теми з художніми та медіатекстами, що стимулює пізнавальний інтерес і розвиток критичного мислення.

Науковці виокремлюють кілька рівнів інтеграції: внутрішньопредметний, міжпредметний і надпредметний [6]. Внутрішньопредметна інтеграція встановлює зв'язки між розділами одного курсу (фонетика, лексикологія, морфологія, синтаксис); міжпредметна – забезпечує взаємодію української мови з літературою, історією, мистецтвом; надпредметна – орієнтує знання на формування ключових компетентностей і реалізацію наскрізних змістових ліній [2].

У методиці викладання української мови інтегрований підхід тісно пов'язаний із текстоцентричним принципом. Текст виступає універсальною дидактичною одиницею, що синтезує мовні, комунікативні й культурологічні аспекти [5]. Через роботу з текстом поєднуються мовні знання, мовленнєва практика, розвиток критичного мислення та інтерпретаційні вміння учнів.

Інтегроване навчання забезпечує формування системного знання, сприяє розвитку критичного й творчого мислення. У викладанні української мови та літератури воно реалізується через контент-орієнтований, діяльнісно-орієнтований і ціннісно-смисловий підходи, що дозволяють інтегрувати теми різних дисциплін, формувати спільні способи діяльності та засвоювати ключові цінності. Метою такого підходу є вдосконалення мовленнєвої діяльності, розвиток літературної компетентності, розширення світогляду учнів і забезпечення комплексного розуміння матеріалу на міждисциплінарній основі [1].

Принципи інтегрованого уроку передбачають органічне взаємопроникнення змісту предметів, логічне структурування інформації навколо ключових понять і поєднання різних типів інтеграції. Практична реалізація включає аналіз текстів, роботу з мовним матеріалом, застосування цифрових технологій та активну співпрацю учнів. Серед переваг – підвищення

мотивації, розвиток комунікативних та аналітичних умінь, формування творчого мислення й цілісної наукової картини світу, що відповідає вимогам Нової української школи.

Дослідники підкреслюють, що інтегроване навчання української мови сприяє формуванню комунікативної компетентності як здатності доречно використовувати мовні засоби відповідно до мети та умов спілкування. Інтеграція виступає засобом формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної й діяльнісної компетентностей.

Інтегрований підхід безпосередньо пов'язаний із компетентнісною парадигмою освіти: поєднання змісту навчання сприяє розвитку ключових компетентностей – уміння вчитися, ініціативності, критичного мислення, комунікативності [4]. Це забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу та орієнтацію на результат.

У лінгводидактичному вимірі інтегроване навчання передбачає взаємозв'язок теоретичних знань і мовленнєвої практики. Ефективність засвоєння мовного матеріалу підвищується за умови його системного використання в різних видах мовленнєвої діяльності [3]. Граматичні, лексичні й стилістичні явища мають опановуватися в контексті створення та аналізу текстів різних стилів і жанрів.

Важливим напрямом є інтеграція української мови й літератури: художній текст створює підґрунтя для поєднання мовного й літературознавчого аналізу, дозволяючи розглядати мовні одиниці в їх функціонуванні. Це сприяє розвитку естетичного смаку, мовленнєвої культури та глибшому розумінню стилістичних можливостей мови.

Отже, інтегроване навчання в сучасній лінгводидактиці розглядається як дидактичний принцип організації змісту освіти, механізм реалізації компетентнісного підходу, методичний засіб формування цілісної мовної особистості та інструмент подолання фрагментарності знань. Воно забезпечує системне бачення мовних явищ, розвиток комунікативної компетентності й

здатність застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях, що визначає його ключову роль у модернізації методики викладання української мови.

Список використаних джерел:

1. Байдюк, Л. М. (2023). Методика проведення інтегрованих уроків літературного читання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 13(31),* 82–93. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-82-93.

2. Большакова, І., Пристінська, М. (2017). Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). *Нова українська школа*. https://nus.org.ua/2017/08/15/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/.

3. Городенська, К. Г. (2019). Українська лінгводидактична термінологія і сучасний фаховий дискурс: рецензія на: Омельчук, С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців. Київ, 2019. Київ: Інститут української мови НАН України. https://iul-nasu.org.ua/pdf/ukrmova/4_19/14.pdf.

4. Євтушенко, Н. (2021). Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) у процесі підготовки студентів технічних спеціальностей. *Молодий вчений, 10.1(98.1),* 45–48. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-98.1-11.

5. Костів, О., Сколоздра-Шепітко, О. (2018). Методика викладання української мови: навчально-методичний посібник. Для студентів українського відділення філологічного факультету. Львів. https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/01/Metodyka-vykladannia-ukrainskoi-movy.-Posibnyk.pdf.

6. Нагрибельний, Б. Я. (2023). Теорія та методика навчання (з галузей знань). Практика впровадження інтегрованого підходу в навчанні англійської та української мов майбутніх фахівців морської галузі. *Інноваційна педагогіка, 64,* 10–12. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_2/1.pdf.

7. Семеног, О. М. (2017). Методика викладання української мови: навч.-метод. комплекс для студентів спец. 014 Середня освіта (Українська мова і література). Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка. https://fisf.sspu.edu.ua/images/2019/nmk_metodika_vikladannya_ukrayinskoyi_movi.pdf.

ГАЛЬЧИЧ Ірина
https://orcid.org/0009-0005-6896-5209
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ МЕДІАЦІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується ускладненням соціальних взаємодій, зростанням конфліктності комунікативного простору та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Соціальний працівник виступає посередником у складних життєвих ситуаціях клієнтів, що потребує високого рівня сформованості медіаційних навичок. Водночас ефективність медіації значною мірою залежить від культури діалогічного мовлення, яка забезпечує конструктивний характер професійної комунікації. У цьому контексті проблема формування культури діалогічного мовлення майбутніх соціальних працівників набуває особливої актуальності в межах сучасних лінгвістичних та педагогічних досліджень.

Проблема формування культури діалогічного мовлення майбутніх соціальних працівників безпосередньо пов’язана з розвитком їхньої професійної комунікативної компетентності. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що комунікативна складова є системоутворювальною в структурі професійної компетентності фахівця соціальної сфери, оскільки саме через мовлення реалізується соціальна підтримка, посередництво та врегулювання конфліктів [1, с. 47].

Науковці зазначають, що культура професійного мовлення передбачає не лише володіння нормами літературної мови, а й уміння добирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, статусу співрозмовника та емоційного контексту взаємодії [2, с. 112]. У діяльності соціального працівника ця здатність набуває особливої ваги, адже більшість професійних ситуацій пов’язані з

кризовими станами клієнтів.

Дослідники проблем медіації акцентують, що ефективність посередницької діяльності значною мірою залежить від уміння фахівця забезпечити нейтральність мовлення, уникнути оціночних суджень і створити атмосферу довіри [3, с. 28]. Отже, культура діалогічного мовлення виступає не додатковим компонентом підготовки, а функціональним механізмом реалізації медіаційних технологій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності культури діалогічного мовлення як структурного компонента медіаційних навичок майбутніх соціальних працівників, а також визначення педагогічних умов і методичних засобів її формування у процесі професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: уточнити поняття культури діалогічного мовлення в професійному контексті; визначити її структурні компоненти; окреслити мовні стратегії, що забезпечують ефективність медіаційної взаємодії; обґрунтувати методичні підходи до формування відповідних умінь у здобувачів освіти.

У межах педагогічних досліджень підкреслюється необхідність інтеграції тренінгових форм роботи, які сприяють розвитку навичок активного слухання, перефразування та конструктивної аргументації [4, с. 65]. Саме ці мовленнєві дії забезпечують перехід від конфронтаційного типу взаємодії до партнерського.

Крім того, формування культури діалогічного мовлення неможливе без розвитку рефлексивності майбутніх фахівців. Рефлексивний аналіз власних комунікативних дій дозволяє коригувати мовні стратегії та уникати типових помилок професійного спілкування [5, с. 139].

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки є впровадження спеціального курсу або модулю, спрямованого на формування культури діалогічного мовлення в медіаційній діяльності. Такий курс може включати аналіз реальних комунікативних ситуацій, моделювання переговорних процесів, мовленнєві тренінги, відеоаналіз професійних кейсів. Систематичне поєднання теоретичного осмислення діалогічності з практичним

відпрацюванням мовних стратегій забезпечує стійкість сформованих навичок і підвищує рівень професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах соціальної напруги.

Результати дослідження засвідчили, що культура діалогічного мовлення є інтегративною характеристикою професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Її сформованість виявляється у здатності майбутніх фахівців застосовувати мовні стратегії нейтралізації конфлікту, конструктивного перефразування, активного слухання та аргументованого діалогу. У процесі аналізу навчальної практики встановлено, що використання інтерактивних методів (рольових ігор, кейс-методу, тренінгових вправ) сприяє підвищенню рівня комунікативної рефлексії студентів та зменшенню кількості конфронтаційних мовленнєвих реакцій. Отримані результати підтверджують доцільність цілеспрямованої інтеграції лінгвістичної підготовки з медіаційними технологіями.

Висновки. Культура діалогічного мовлення є базовою складовою медіаційних навичок майбутніх соціальних працівників та визначає ефективність їхньої професійної комунікації. Її структура охоплює мовленнєво-етичний, комунікативно-прагматичний, рефлексивний та емоційно-регулятивний компоненти. Формування зазначеної якості потребує системного поєднання теоретичної мовознавчої підготовки з практико-орієнтованими методами навчання. Запровадження тренінгових технологій, аналіз комунікативних кейсів і моделювання конфліктних ситуацій сприяють розвитку професійної діалогічності та підвищують готовність майбутніх фахівців до медіаційної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні критеріїв та рівнів оцінювання сформованості культури діалогічного мовлення в структурі професійної компетентності соціального працівника.

Таким чином, інтеграція лінгвістичної підготовки з медіаційними технологіями сприяє формуванню цілісної моделі професійної комунікації майбутнього соціального працівника.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко О. В. (2021). Професійна комунікативна компетентність майбутніх соціальних працівників: монографія. Київ: Академвидав. 284 с.

2. Гнатюк О. М. (2020). Культура професійного мовлення фахівців соціальної сфери. Львів: ЛНУ ім. І. Франка. 198 с.

3. Коваленко І. П. (2022). Медіація в соціальній роботі: теорія і практика: навч. посіб. Київ: Каравела. 216 с.

4. Марченко В. Ю. (2021). Комунікативні стратегії у професійній підготовці соціальних працівників. Педагогічні науки: теорія та практика. № 3. С. 60–69.

5. Шевченко Н. І. (2023). Діалогічність як умова ефективної професійної взаємодії. Соціальна робота та освіта. № 2. С. 134–142.

ГЕМБАР Олександра
https://orcid.org/0009-0007-9146-1898
Приватне Акціонерне Товариство Міжрегіональна академія Управління Персоналом, Київ, Україна

КІНОПЕРЕКЛАД. СУБТИТРИ ЯК ВИД ПЕРЕКЛАДУ

Вступ.

Аудіовізуальний переклад (АВП) є одним із найдинамічніших напрямів сучасної перекладознавчої науки. У добу стрімкого розвитку цифрових платформ та глобалізації медіапростору субтитрування перетворилося із допоміжного засобу доступності на самостійну й повноправну форму перекладацької діяльності. За даними звіту Streaming Media Research, понад 65% глядачів стримінгових сервісів у неангломовних країнах Європи регулярно користуються субтитрами, а в Україні цей показник зріс до 58% після 2022 року у зв'язку з переходом аудиторії від дубляжних версій до оригінальних із субтитрами.

Мета роботи: здійснити комплексний теоретичний та практичний аналіз субтитрування як виду перекладу на матеріалі фільму «Legally Blonde» («Білявка в законі») та виявити типові перекладацькі трансформації.

Методи дослідження: описовий метод, метод перекладацького аналізу, порівняльний метод, метод контекстуального аналізу, кількісний метод для статистичного підрахунку трансформацій.

Аудіовізуальний переклад – це галузь перекладознавства, що вивчає передачу аудіовізуальних текстів (кінофільмів, серіалів, документальних картин, відеоігор, освітніх матеріалів) з однієї мови на іншу або в межах однієї мови з урахуванням специфіки мультимодального повідомлення (*Chaume F., 2012*).

Дж. Діаз-Сінтас, один із провідних дослідників у галузі АВП, визначає його як вид перекладацької діяльності, що має справу з продуктами, у яких акустичний та візуальний вимір доповнюють один одного для передачі смислу (*Díaz Cintas J., Remael A., 2021*). Важливо, що смисл аудіовізуального тексту

ніколи не зводиться лише до вербальної складової: міміка, жестикуляція, просодія, шуми та музика утворюють полікодову систему, яку перекладач повинен врахувати навіть при роботі з текстовими субтитрами.

Х. Готтліб у своїй впливовій класифікаційній схемі виокремлює чотири базових виміри АВП: часовий, просторовий, акустичний та візуальний (*Gottlieb H., 2005*). Ці виміри накладають принципово різні обмеження залежно від виду перекладу і визначають стратегічні пріоритети перекладача. Саме обмеження і відрізняють АВП від традиційного письмового перекладу, де теоретично є безмежний простір для відтворення смислу.

Аудіовізуальний переклад охоплює різні способи передавання змісту фільмів, серіалів та інших відеоматеріалів. До основних видів такого перекладу належать дубляж, закадровий переклад, субтитрування та аудіодескрипція (*Díaz Cintas J., Remael A., 2007*). Субтитрування має низку специфічних особливостей, оскільки в ньому поєднуються усна мова оригіналу та письмова форма перекладу. Саме тому перекладач повинен зважати не лише на мовні аспекти, а й на технічні обмеження, пов’язані з появою субтитрів на екрані, кількістю символів у рядку та швидкістю читання глядача.

Однією із головних характеристик субтитрування є скорочення тексту. Усне мовлення зазвичай містить паузи, повтори та інші елементи які не завжди доречно передавати в письмовій формі. Також ключовим технічним обмеженням є часово-просторова синхронія: субтитри повинні з'являтися й зникати синхронно з мовленням персонажів. Порушення синхронії (desync) є одним із найгрубіших дефектів субтитрів і різко знижує якість сприйняття (*Karakanta A., 2022*).

Не менш важливою стратегією, як для перекладу так і для створення субтитрів, є адаптація. Її суть полягає у пристосуванні специфічних культурних реалій до цільової аудиторії. У фільмах часто зустрічаються реалії властиві певним культурам, які не завжди можуть бути зрозумілими для цільової аудиторії. В таких випадках перекладач повинен обрати яким чином перекласти ці реалії. Це може бути пояснення, буквальний переклад або ж пошук

функціонального відповідника.

На матеріалі Американської комедії «Legally Blonde» було проведене практичне дослідження. У процесі аналізу було розглянуто понад п’ятсот субтитрованих реплік, та визначено основні перекладацькі трансформації, що використовуються під час перекладу.

Аналіз субтитрів виявив, що конденсація є домінуючою стратегією (34%), за нею слідує адаптація (22%), опущення (18%) та еквівалентний переклад (14%). Розподіл відповідає загальним закономірностям субтитрування, хоч підвищена частка адаптації відображає специфіку юридично-комедійного дискурсу.

Виявлено вісім системних типів помилок у субтитрах «Legally Blonde»: від неточної транскрипції власних назв до граматичних помилок та невдалої передачі культурно маркованих одиниць. Частина цих помилок є типовими для всього ринку українського субтитрування і зумовлена відсутністю єдиних галузевих стандартів.

Висновки.

Таким чином, аудіовізуальний переклад є самостійною і динамічною галуззю перекладознавства, що охоплює субтитрування, дубляж, закадровий переклад, аудіодескрипцію та ін. Серед цих видів субтитрування займає особливе місце завдяки унікальній асиметрії каналів (усний вхід – письмовий вихід), низькій вартості виробництва та можливостям для доступності контенту.

Субтитрування характеризується комплексом технічних та лінгвістичних обмежень: обмеженнями щодо кількості символів у рядку, тривалості відображення, швидкості читання. Ці обмеження вимагають від перекладача вироблення особливих стратегій - насамперед конденсації та адаптації.

Аналіз субтитрів «Legally Blonde» виявив, що конденсація є домінуючою стратегією (34%), за нею слідує адаптація (22%), опущення (18%) та еквівалентний переклад (14%). Розподіл відповідає загальним закономірностям субтитрування, хоч підвищена частка адаптації відображає специфіку юридично-комедійного дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Chaume F. Audiovisual Translation: Dubbing. Manchester : St. Jerome Publishing, 2012. 228 p. ISBN 978-1-905763-91-7.

2. Díaz Cintas J., Remael A. Audiovisual Translation: Subtitling. Manchester : St. Jerome Publishing, 2007. 272 p. ISBN 1-900650-95-2.

3. Díaz Cintas J., Remael A. Subtitling: Concepts and Practices. New York : Routledge, 2021. 320 p. ISBN 978-1-138-94054-3.

4. Gottlieb H. Multidimensional Translation: Semantics Turned Semiotics Proceedings EU High Level Scientific Conference Series: Multidimensional Translation (MuTra). Copenhagen, 2005.

5. Karakanta A. Experimental research in automatic subtitling: At the crossroads between machine translation and audiovisual translation Translation Spaces. 2022. Vol. 11, № 1. P. 89-112. DOI: 10.1075/ts.21021.kar.

ГІРІНА Елеонора
https://orcid.org/0009-0004-6355-8244
Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

УТВОРЕННЯ ФОРМИ МНОЖИНИ ІМЕННИКІВ ЗАПОЗИЧЕНИХ З ІВРИТУ УКРАЇНЦЯМИ В ІЗРАЇЛІ

Вступ. Запозичення, яке вважається одним з найважливіших джерел поповнення лексичного складу української мови, не є механічним перенесенням матеріалу з мови-реципієнта до мови-донора. Натомість перейняті лексеми адаптуються до системи української мови, інтегруються до неї. У випадку іменників цей процес пристосування включає набуття запозиченими одиницями числової парадигми, причому утворення форми множини може досягатися різними засобами. Наша розвідка присвячена аналізу цих засобів на матеріалі іменників, що були запозичені з івриту до української мови вимушеними переселенцями, які наразі проживають на території Ізраїлю.

Мета. Ціллю дослідження є з'ясування того, якими засобами утворення форми множини запозичених іменників послуговуються українці в Ізраїлі, а також ідентифікація домінантних з цих засобів.

Результати. У наукових джерелах описується низка можливих способів утворення форми множини запозичених іменників.

По-перше, можуть бути перейняті обидві числові форми іменника, у випадку чого множина утворюється за правилами граматики мови-донора. Утворення плюральної форми запозичених лексем за іншомовною моделлю є характерним для таких мов, як англійська та німецька, але постає менш розповсюдженим в українській мові (Сергєєва, 2002, с. 68). Водночас цей спосіб все ж таки використовується для утворення множини деяких запозичених одиниць англійського походження, як-то *ейрпод – ейрподс* (Прийма, 2023, с. 174).

По-друге, можливим є використання нативної моделі, тобто додавання до форми однини флексій *-и, -і* (або, рідше, *-а*) (Прийма, 2023, с. 167). Цей спосіб постає домінантним в українській мові, і приклади його є численними. Згадаємо

такі запозичені з англійської мови лексеми, як *ваучер – ваучери*, *грант – гранти*, *спонсор – спонсори* тощо (Сергєєва, 2002, с. 68).

Третьою можливістю є ‘подвійна множина’, а саме додавання української плюральної флексії до вже наявної іноземної флексії з таким самим значенням. Наприклад, у випадку запозичення англійських лексем на *-s* цей звук перестає функціонувати як маркер плюральності, а починає сприйматися мовцями як останній приголосний основи. Унаслідок цього з метою створення форми множини до таких слів додаються українські закінчення, як бачимо з наступних прикладів: *ф’ючерс – ф’ючерси*, *райтс – райтси* (Архипенко, 2005). Цікаво, що вживання ‘подвійної множини’ є більш розповсюдженим у мовленні тих українців, які проживають в діаспорі. Наприклад, у канадському варіанті української мови використовується слово *роботси* (замість стандартного *роботи*) (Сергєєва, 2002, с. 69).

Нарешті, четверта можливість стосується невідмінюваних іменників, множина яких не виражена морфологічними засобами, як-от *дербі*, *кафе*, *меню* тощо. Неправильним було б стверджувати, що ці лексеми не мають плюральної форми. Натомість йдеться про наявність двох омонімічних форм – однини й множини – які проявляються синтаксично, через узгодження одиниці з іншими елементами речення (Кравченко, 2012, с. 38). Відтак утворення форми множини без застосування морфологічних засобів є ще однією наявною опцією, яка має розглядатися нарівні з іншими.

Матеріалом цього дослідження є текстове спілкування в групі “ЮНЬ | Ізраїль | Українці в Ізраїлі” соціальної мережі Телеграм. Аналіз повідомлень учасників групи дозволяє виокремити 166 запозичених іменників, до переліку яких не входять сполучені конструкції (сміхут), іменники з українськими афіксами й іменники, у яких наявні нативні українські омоніми. Лише 49 з цих елементів зустрічаються у формі множини.

Найрозповсюдженішим засобом творення множини, який використовується з 29 словами, є вживання нативних флексій. Йдеться здебільшого про закінчення *-и*, як-от у словах *шалі́ах (שליח)* ‘кур’єр’ – *шалі́ахи*

‘кур’єри’ і *ко́ркінет (קורקינט)* ‘самокат’ – *коркіне́ти* ‘самокати’. Маємо також декілька лексем з формою множини на *-і*, наприклад *міфа́ль (מפעל)* ‘фабрика’ – *міфа́лі* ‘фабрики’. Слів, що закінчуються в множині звуком *[а]*, не спостерігаємо, адже у нашому матеріалі відсутні відмінювані іменники середнього роду, яким притаманна ця флексія.

Утворення форми множини за правилами івриту властиве 19 лексемам. В цій мові плюральність позначається за допомогою двох флексій: *ים [їм]*, яка здебільшого додається до іменників чоловічого роду, і *ות [от]*, яка частіше за все супроводжує субстантиви жіночого роду. Додавання цих закінчень супроводжується опущенням флексій, притаманних формам однини: *ה [а/е]*, *י [і]*, *ת [т]*. Наприклад, субстантив *מורה [море]* ‘вчитель’ після опущення флексії *ה* [е] і додавання закінчення *ים [їм]* має форму *מורים [морім]* ‘вчителі’. У деяких категоріях іменників трапляється також зміна голосних в основі (Lewis, 2016, p. 9). У нашому матеріалі наявні 13 слів з флексією *ות [от]*, як-от *мана́ (מנה)* ‘порція’ – *мано́т (מנות)* ‘порції’, і 7 елементів з закінченням *ים [їм]*, наприклад *тіку́н (תיקון)* ‘ремонт’ – *тікуні́м (תיקונים)* ‘ремонти’. Внутрішня флексія також зберігається при запозиченні плюральної форми, як бачимо на прикладі слова *ше́тах (שטח)* ‘територія’ – *штахі́м (שטחים)* ‘території’.

‘Подвійну’ множину спостерігаємо у випадку двох лексем, обидві з яких в івриті належать до чоловічого роду та закінчуються флексією *ים [їм]* в множині. Йдеться про слова *оле́ (עולה)* ‘репатріант’ – *оліми* ‘репатріанти’ і *піцу́й (פיצוי)* ‘компенсація’ – *піцуї́ми* ‘компенсації’.

Форму множини, омонімічну з формою однини, також мають дві лексеми: іменник чоловічого роду *ка́нтрі (קאמטרי)* ‘спортивний центр’ і субстантив жіночого роду *шинані́т (שיניות)* ‘гігієністка’.

Важливо відзначити, що в мовленні представників української спільноти в Ізраїлі одночасно функціонують різні варіанти плюральних форм деяких слів. Обидві лексеми, які мають ‘подвійну’ форму множини, зустрічаються також з виключно івритським закінченням: *олі́м (עולים)* ‘репатріанти’ і *піцуї́м (פיצויים)* ‘компенсації’. Слово *азака́ (אזעקה)* ‘сигнал тривоги’ використовується як з

українською плюральною флексією (напр. «*Так наче були **азаки** у вас»)*, так і з запозиченою івритською (напр. «*Обожнюю зустрічати **азакот** в Яффо»).*

Висновки. Отже, українці, що живуть в Ізраїлі, послуговуються різними засобами творення форми множини запозичених субстантивів, найрозповсюдженішим з яких є використання нативних флексій. Водночас вживання форм множини з івритськими закінченнями теж є доволі частим явищем. Бачимо, що такий засіб творення плюральної форми більш притаманний запозиченням з івриту, ніж, наприклад, запозиченням з англійської. Маємо випадки використання ‘подвійної’ множини, які є очікуваними в мовленні представників діаспори. Нарешті, спостерігаємо також вживання форм множини, омонімічних з формами однини. На зарахування лексеми *ка́нтрі* до невідмінюваних, ймовірно, вплинула наявність в українській мові низки інших невідмінюваних одиниць на *-і*. Що стосується слова *шинаніт*, то тут складність становить родова належність субстантива. З одного боку, лексема має фонетичну форму, яка притаманна іменникам чоловічого роду в українській мові, з іншого – вона позначає особу жіночої статі.

Список використаних джерел:

1. Архипенко, Л. М. (2005). *Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст.)* [Дис. канд. філол. наук, ХНУ імені В. Н. Каразіна]. Національний репозитарій академічних текстів.

2. Кравченко, Т. П. (2012). Морфологічна адаптація запозичених термінів економіки АПК. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія “Філологічна”*, (27), 35-38.

3. Прийма, Л. Ю. (2023). *Граматичне освоєння англійських запозичень в українській мові початку XXI століття* [Дис. д-ра філософії, ПНПУ імені В. Г. Короленка]. Інституційний репозитарій ПНПУ імені В. Г. Короленка.

4. Сергєєва, Г. А. (2002). *Англомовні запозичення в українській правничій термінології* [Дис. канд. філол. наук, ХНУ імені В. Н. Каразіна]. Національний репозитарій академічних текстів.

ГОЛОПИЧ Інна
https://orcid.org/0000-0002-1831-9752
Харківський національний університет внутрішніх справ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СФЕРІ КІБЕРБЕЗПЕКИ

Нині, у час стрімкого розвитку інформаційних технологій, цифровізації державного управління й поширення інтернет-комунікації, з'являються нові виклики для правової системи. Нагального значення набуває проблема удосконалення правового регулювання у сфері кібербезпеки, зокрема формування чіткої та уніфікованої правової термінології, яка забезпечує точність правового регулювання й ефективну комунікацію між фахівцями. Варто зауважити, що правова термінологія у сфері кібербезпеки має певні специфічні особливості. Більшість понять запозичені з англомовної професійної лексики, що спричиняє проблеми перекладу, адаптації та стандартизації термінів у національному законодавстві.

Зазвичай у наукових дослідженнях присвячених проблемам юридичної термінології значна увага приділяється питанням функціонування правничої мови, її структурним особливостям та взаємодії з іншими галузями знань. Хоча є й окремі дослідження, які вивчають проблеми правового регулювання кіберпростору та розвитку цифрового права. Проте лінгвістичні аспекти формування термінології у сфері кібербезпеки також потребують наукового осмислення.

Однією з основних проблем лінгвістичного аспекта є вплив англіцизмів на формування термінології у сфері інформаційних технологій. Оскільки більшість понять виникає в англомовному середовищі, то під час перекладу можуть виникати труднощі адаптації цих термінів до сучасної української терміносистеми.

Сучасне українське законодавство використовує значну кількість термінів, пов'язаних із цифровими технологіями, як-от: основні базові терміни – *кібербезпека, кіберпростір, інформаційна безпека, цифрова безпека*; терміни

пов'язані з правопорушеннями – *кібератака, кіберзлочин, несанкціонований доступ, комп'ютерне шахрайство, фішинг;* терміни пов'язані із захистом інформації – *криптографічний захист інформації, автентифікація*, *ідентифікація*, *авторизація*, *захист персональних даних*; терміни у сфері кіберзахисту держави – *національна система кібербезпеки*, *кіберзагроза, кіберінцидент, кібероборона;* терміни міжнародного кіберправа – *критична інформаційна інфраструктура*, *цифрові докази*, *електронні докази.* Ці поняття є базовими для правового регулювання діяльності в цифровому середовищі.

Особливою рисою правової термінології у сфері кібербезпеки є її міждисциплінарний характер, оскільки в ній поєднуються поняття з права, інформатики, інформаційної безпеки й комунікаційних технологій. Такі сполучення зумовлюють появу нових термінів і необхідність їхнього узгодження з національною правовою системою.

Однак виникає проблема, яка полягає у відсутності єдиних стандартів використання термінів у нормативно-правових актах. У різних документах можуть використовуватись різні варіанти перекладу одного й того ж самого поняття, що створює неоднозначність у правозастосуванні.

Також процес адаптації терміносистеми ускладнюється через швидкий розвиток технологій. Нові явища кіберпростору з'являються швидше, ніж формується відповідна правова термінологія.

Отже, для подальшого розвитку правової термінологічної системи у сфері кібербезпеки необхідно забезпечити уніфікацію термінології у нормативно-правових актах, розробляти спеціалізовані термінологічні словники, узгоджувати національну термінологію з міжнародними стандартами, удосконалювати переклад англомовних термінів й приділяти більш активну увагу міждисциплінарній співпраці юристів і мовознавців.

HONTARENKO Iryna
https://orcid.org/0000-0003-0411-2520
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics Kharkiv, Ukraine

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (CHATGPT, DUOLINGO, GRAMMARLY) IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Introduction. A few years ago, when students in English classes began quietly switching between browser tabs, most instructors had little idea what was actually happening on those screens. Today, the picture looks entirely different: AI-powered tools have stepped out of the shadows and become fully-fledged participants in the educational process — whether officially sanctioned or not. According to an EdTech Ukraine (2023) survey, over 74% of students enrolled in language-related and economics programmes regularly turn to at least one AI service when preparing for foreign language classes.

This comes as no surprise. ChatGPT offers instant feedback and unlimited practice of live communicative language; Duolingo transforms daily vocabulary revision into a gamified process with its own internal engagement logic; Grammarly functions as a tireless editor capable of explaining the reason behind every error. Together, they address three longstanding pain points in university language education: insufficient individualisation, limited out-of-class practice, and the absence of immediate feedback.

At the same time, widespread and unsystematic adoption of these tools confronts the pedagogical community with a question that remains largely unanswered: what role do AI services actually play in developing foreign language competence — that of an effective instrument, or a convenient substitute for genuine communicative effort? This paper is an attempt to answer that question through lived classroom experience rather than abstract theoretical constructs

Aim. The aim of the study is to determine the actual pedagogical effectiveness

of ChatGPT, Duolingo, and Grammarly in developing students' foreign language communicative competence at higher education institutions, and to develop methodological recommendations for their evidence-based integration into foreign language instruction.

Results. The analytical basis of the study comprises pedagogical observations, student surveys, and analysis of written assignments conducted between 2022 and 2025 at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics. Participants included first - to fourth-year students of economics and management programmes with English proficiency levels ranging from A2 to B2 on the CEFR scale. The analysis combined qualitative observation of learning behaviour, questionnaires, and comparison of written works produced by student groups that differed in the nature of their AI tool use.

*ChatGP*T: expanding capability or an illusion of progress? Students who used ChatGPT for drafting and editing texts under instructor guidance — that is, with a mandatory analysis of the tool's suggestions rather than blind copying — demonstrated noticeably stronger discursive coherence in their texts and a more deliberate approach to argumentation structure compared to those who either did not use AI at all or engaged with it unsystematically. Qualitative improvement in writing was evident precisely where the student entered into a dialogue with ChatGPT rather than simply receiving a ready-made text.

At the same time, the picture proved uneven. A considerable proportion of students — particularly at the outset of working with the tool — exhibited a characteristic behavioural pattern: prompt → copy response → no reflection. The written assignments of this subgroup showed virtually no difference from those produced without any tools, and in some cases indicated a weakening of the independent text-generation skill. One student put it more precisely than any academic text could during a consultation: "ChatGPT writes better than I do, but I'm starting to lose track of why mine is worse." That remark, in essence, captures the central pedagogical problem.

Duolingo: motivation as resource and as trap. The platform showed notable

results in an area where traditional instruction chronically falls short — sustaining regularity in independent study. Students who used Duolingo as a component of their homework maintained a considerably higher rate of task completion throughout the semester compared to those who received standard textbook exercises. This was particularly evident in the maintenance of vocabulary and the development of a habit of daily contact with the language.

The critical boundary of Duolingo's applicability is around the B1/B2 level. For students above this threshold, the platform effectively ceases to be a challenge: the adaptive algorithm is too accommodating, demanding no real communicative effort from the user. Cases of what might be called "gamified time-serving" were observed — students completing the simplest exercises solely to maintain their streak, with no actual gain in competence. This is an important signal for the methodologist: the tool requires differentiated assignment rather than blanket application across all proficiency levels.

Grammarly: accuracy versus understanding. Among the three tools, Grammarly proved the most pedagogically ambivalent. Students who consistently read the explanations accompanying suggested corrections — rather than simply accepting them automatically — gradually demonstrated a reduction in recurring grammatical errors and, more importantly, began to articulate the underlying rule independently after repeated encounters with the same error type. It is precisely this "moment of awareness" that constitutes the tool's most valuable pedagogical effect.

Students who adopted a strategy of "accept all corrections" without analysis, however, displayed a paradoxical outcome: their texts became grammatically cleaner, yet the authors were unable to explain any of the accepted corrections and reproduced the same errors in conditions without access to the tool. Grammarly created a sense of confidence unsupported by any genuine internalisation of language norms. In the context of a non-language higher education institution, where a foreign language is an instrumental rather than a core discipline, this is a particularly relevant trap.

The synergistic effect of combined use. The most pronounced qualitative changes were observed among students who used all three tools within a

methodologically organised framework: ChatGPT for generating and discussing subject-specific texts, Duolingo for maintaining vocabulary between classes, and Grammarly for editing final written assignments. These students far less frequently described AI use as "a way to get things done faster" and far more often as "a chance to actually understand." This is a fundamental difference in attitude — one created by the methodological context, not by the technology itself.

Conclusions. The analytical work carried out provides grounds for several conclusions that we hope will prove useful in the practice of foreign language teaching at non-language higher education institutions.

First, ChatGPT, Duolingo, and Grammarly are genuinely effective pedagogical tools — but only when their use is methodologically sound. Independent, unsupported application yields either minimal or negative effects on deep language acquisition, even when accompanied by a subjective sense of progress. This is, perhaps, the most important practical finding.

Second, each tool has its own "zone of greatest pedagogical effect": ChatGPT is best suited for developing discursive and strategic competence through reflective work with text; Duolingo is most effective for building vocabulary and sustaining motivation at A1–B1 levels; Grammarly works best for developing grammatical accuracy and metalinguistic awareness through deliberate, rather than automatic, engagement with its suggestions.

Third, the combined use of all three tools within a unified methodological module produces qualitative outcomes that exceed the sum of each tool's individual effects. This suggests that the future lies in integrated AI-enriched learning environments, where the instructor's role shifts from "source of knowledge" to "architect of learning experience."

Fourth, the risks of excessive AI dependency are real and demand systematic attention. Developing a critical stance towards the tool's suggestions must become a mandatory component of any methodological support. Without this, technology that was meant to expand the learner's capacity becomes a crutch that weakens their own communicative resources.

Directions for further research include the study of long-term effects of systematic AI tool use, as well as the development of assessment criteria for foreign language competence formed within AI-integrated learning environments.

References:

1. Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeny [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 61(5), 1–11. https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744 [in Ukrainian]

2. Moroz, T. O. (2024). Tsyfrova dydaktyka v movnii osviti nemovskoho ZVO: vid kontseptu do praktyky [Digital didactics in foreign language education at non-language higher education institutions: From concept to practice]. Pedahohika i psykholohiia, 1(122), 38–51. https://doi.org/10.37472/2707-4099-2024-1-5 [in Ukrainian]

3. Onishchenko, I. V. (2020). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly [The use of information and communication technologies in the educational process of higher education]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 3(97), 215–226. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03/215-226 [in Ukrainian]

4. Prykhodko, A. M. (2022). Shtuchnyi intelekt u movnii osviti: mozhlyvosti ta obme-zhennia [Artificial intelligence in language education: Opportunities and limitations]. Inozemni movy, 28(2), 3–12. https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.2.260769 [in Ukrainian]

5. Sysoieva, S. O., & Osadcha, K. P. (2021). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [State, technologies and prospects of distance learning in higher education of Ukraine]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 82(2), 270–289. https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4104 [in Ukrainian]

HONCHAROVA Olha

https://orcid.org/0000-0002-7760-1600

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

MOTIVATION MATTERS: CHOOSING TEXTS FOR ACADEMIC READING

The challenge of engaging adult students in reading has become increasingly urgent in the era of digitalisation and social media. This issue is particularly significant in the context of academic reading, where learners often demonstrate low motivation and limited engagement with longer texts (Honcharova, 2021). Consequently, foreign language (FL) teachers need to select reading materials more carefully in order to foster both motivation and the development of academic reading skills.

This paper explores how appropriate text selection can increase adult learners' engagement with academic reading. The discussion draws on the criteria for text selection proposed by Christine Nuttall, who identifies three main factors that influence the choice of texts: "suitability of content, exploitability, [and] readability" (Nuttall, 1996, p. 170). Suitability of content refers to the motivational potential of the material and its relevance to learners' interests. As Nuttall notes, "suggesting that you look for motivating material implies that you know what interests your students" (p. 170). Exploitability refers to the potential of a text to develop learners' reading competence and integrate various reading skills, although "the motivation may not survive if the text is used only for academic exercises" (p. 172). The third criterion, readability, concerns the lexical and structural complexity of the text and its correspondence to learners' language proficiency.

The paper also considers the role of learners' attitudes and interests in reading motivation. Learners' engagement with academic texts is strongly influenced by their personal interest in the topic, their confidence in their reading ability, and their perception of reading as a meaningful activity connected with their goals. As Grabe and Stoller (2020) note, "motivation is driven by intrinsic interest and enjoyment of

reading, confidence in reading ability, and the view that reading is important to one's goals" (p. 83).

Based on an analysis of the reading preferences and learning needs of third-year university students from non-linguistic disciplines, the paper argues that, for short foreign language courses, the regular use of 350–400-word descriptive and discursive texts related to students' academic specialisations and adapted to their language level, with minimal unfamiliar vocabulary, is particularly effective. Such texts support the development of academic reading skills while increasing motivation by connecting reading tasks with learners' academic and professional interests.

References:

1. Гончарова О.А. (2021). Інтеграція навчання англійської мови і літератури для студентів немовних спеціальностей. *Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук" (24 листопада 2021 р.).* Мелітополь: Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Д. Моторного, Ч. І. С. 78-80. https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7748142c-578c-4a95-9502-10ca2521ca1b/content#page=78

2. Grabe, W., Stoller, F.L. (2020). *Teaching and Researching Reading*. New York and London: Routledge.

3. Nuttall, Ch. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.

HONCHAROVA Olha

https://orcid.org/0000-0002-7760-1600

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

RETHINKING THE CANON: TEACHING MAY SINCLAIR IN MODERN LITERATURE COURSES

May Sinclair (1863-1946) entered the literary history as a poet, philosopher, literary critic, short stories writer, and novelist. Her literary legacy is remarkably extensive: she authored twenty-three novels, thirty-nine short stories, and several collections of poetry. Her first biographer, Theophilus Boll, compares the scale of her talent to that of George Eliot, "whose eminence as a novelist and a scholar in philosophy May Sinclair most nearly repeated in the first quarter of the twentieth century" (Boll, 1973, p. 21).

Born in the mid-Victorian age and shaped by nineteenth-century literary traditions, Sinclair stood at the turn of the centuries as, in Susan Raitt's words, "a radical and a modernizer" (Raitt, 2000, p. 1). She boldly engaged in formal experimentation in search of new modes of expression. Her mature literary career began in 1897 and continued for more than three decades, demonstrating a consistent – though at times uneven – movement from tradition to modernity, thus bridging two literary epochs. This transitional quality of Sinclair's oeuvre is reflected in the range of critical descriptors applied to her: "a modern Victorian" (Raitt, 2000), "anachronistic modernist" (Johnson, 2004), an "archetypal modernist" (Jones, 2013), "a transitional writer" (Kunka & Troy, 2006, p. 5), and "a frontrunner in a modernised world" (Bowler, 2016, p. 9).

Despite her productivity and contemporary recognition, Sinclair remains among the underrepresented figures of English modernism (Honcharova, 2014). A recent analysis of world literature syllabi at Ukrainian universities shows that, in many cases, literature courses conclude with the Victorian or Edwardian period; when twentieth-century literature is included, English modernism is typically represented primarily by James Joyce and Virginia Woolf, with only occasional inclusion of H.D. Lawrence and Ezra Pound. This paper argues that including May Sinclair in the English literature

curriculum is important for several academic, historical, and cultural reasons.

Firstly, Sinclair is rightly considered a pioneer of literary modernism and an early contributor to experimental narrative techniques. As early as 1914, in her novel *The Three Sisters*, she explored new ways of representing consciousness and the unconscious. She further developed these techniques in later novels *Mary Olivier: A Life* (1919) and *Life and Death of Harriett Frean* (1922) – before writers such as Virginia Woolf and James Joyce became central figures in the modernist canon. In 1918, she was the first to apply the psychological term *stream of consciousness* to a literary phenomenon (Sinclair, 1918). Since then, the term has become firmly established in literary studies and emblematic of modernist aesthetics (Bowler & Drewery, 2020).

Secondly, in her fiction Sinclair introduces previously taboo themes and issues, including gender identity, sexuality, repression, religious doubt, and inner conflict. She engages deeply with psychoanalysis and theories of the unconscious, influenced by thinkers like Sigmund Freud. This makes her work particularly suitable for courses addressing the evolution of narrative technique, as well as for interdisciplinary studies combining literature and psychology. Moreover, Sinclair was actively involved in the suffrage movement, thereby linking literary experimentation with political engagement.

Thirdly, the traditional modernist canon, as institutionalized in Ukrainian curricula, with the notable exception of Virginia Woolf, continues to centre predominantly on male writers. Including Sinclair challenges this narrowness and highlights the intellectual contributions of early twentieth-century women writers. It demonstrates that women were not merely participants in modernism but also theorists and innovators.

Furthermore, Sinclair's works address issues that remain highly relevant today: women's autonomy, emotional and intellectual labour, religious doubt, existential anxiety, the psychological costs of family expectations, as well as the experience of women at the front during wartime, and the aftermath of war (Honcharova, 2023a, 2023b). These themes resonate strongly with contemporary students and invite

meaningful discussions in the classroom.

Last but not least, studying Sinclair complicates the notion that English modernism was created by a small elite group. Including her encourages the recovery of overlooked writers – particularly women – and promotes a more accurate and inclusive literary history. Curricula should reflect not only influence, but also innovation – and Sinclair contributed to both. Her inclusion broadens students' understanding of how modernism developed – not as a movement led solely by a few celebrated figures, but as a complex and multifaceted formation.

References:

1. Boll, T. E. M. (1973). *Miss May Sinclair: Novelist*. Cranbury, New Jersey: Associated University Presses.
2. Bowler, R. (2016). *Literary Impressionism: Vision and Memory in Dorothy Richardson, Ford Madox Ford, H.D., and May Sinclair*. London: Bloomsbury.
3. Bowler, R., Drewery, C. (2020). One hundred years of the stream of consciousness: Editors' introduction. *Literature Compass: Special Issue.* https://doi.org/10.1111/lic3.12570
4. Honcharova, O.A. (2014). Zabytye imena angliiskogo modernyzma: May Sinclair. *Naukovi zapysky KHNPU im. H.S. Skovorody*, *2*(78), 1, 36-47. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1634
5. Honcharova, O.A. (2023a) "I Can Claim Only a Psychological Accuracy": May Sinclair's Non-Fiction Writing on War. *Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University, Series Philology and Journalism, 34* (73), 3, 240-245. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.3/42
6. Honcharova, O. (2023b). May Sinclair on Things "Worse than War" (1920). *Arguments of Modern Philology: Freedom and Security. Proceedings of the International Scientific Conference (April 6–7, 2023).* Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Pp. 42-46. https://doi.org/10.5281/zenodo.7813512
7. Johnson, G.M. (2004). May Sinclair: from psychological analyst to anachronistic modernist. *Journal of Evolutionary Psychology*, *25.3*(4), 179-189.
8. Jones, Ch. (2013). May Sinclair: the readable modernist. *The Guardian*, 1 Aug. http://www.theguardian.com/books/booksblog/2013/aug/01/may-sinclairreadable-modernist/print
9. Kunka, A.J., Troy, M.K. (ed.) (2006). *May Sinclair: Moving Towards the Modern*. Ashgate Publishing Company.
10. Raitt, S. (2000). *May Sinclair: A Modern Victorian*. Oxford: Clarendon Press.
11. Sinclair, M. (1918). The Novels of Dorothy Richardson. *The Egoist*, *5*(4), pp. 57-59.

HORBENKO Sofia

National University of Life and Environmental Sciences, Ukraine
Scientific supervisor – Iryna Chernelya

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

INTRODUCTION. In the modern world, characterized by the rapid development of globalization processes, the active spread of international mobility and the intensive development of information and communication technologies, the educational space is undergoing radical transformations. Universities and other educational institutions are increasingly becoming centers of interaction between representatives of different cultures, languages, traditions and value systems. In this multifaceted and dynamic intercultural environment, the phenomenon of intercultural communication acquires special importance, which is a determining factor in ensuring effective interaction between participants in the educational process. Intercultural communication in the context of the educational space encompasses complex aspects of interaction between students, teachers, and scholars representing different cultural communities.

It includes the exchange of knowledge, professional experience, and cultural heritage, and contributes to the formation of such key socio-cultural qualities in the subjects of communication as tolerance, mutual understanding, and mutual respect. The effectiveness of intercultural communication is one of the main factors in the integration of national education systems into the global educational space. The relevance of the study is due to the growing number of international educational programs, the deepening of academic mobility of student and teaching communities, as well as the urgent need to form intercultural competence in future specialists. This competence is necessary for adaptation to the conditions of the globalized world and effective functioning in a multicultural environment.

As a third-year student who is immersed in university life every day, I notice that modern education significantly exceeds the usual boundaries of studying only professionally oriented disciplines. In the context of current globalization, which has

become an integral part of social existence, we are at the epicenter of dynamic processes of cultural exchange. Higher education institutions today are not only a place for the transfer of academic knowledge, but also a space where various worldviews intersect and a multidimensional worldview is formed. In this aspect, I firmly believe that intercultural communication is a key skill without which it is difficult to imagine a competent specialist of today.

This opinion is clearly confirmed by the statement of Johann Wolfgang von Goethe: "As many languages you know - as many times you are a person."

STUDY GOALS AND SCOPE. This research examines the dynamics of intercultural interaction within a university setting, focusing on identifying communication barriers and developing strategies to transform cultural differences into mutual advantages.

RESULTS OF MY RESEARCH. Intercultural communication, as I see it, is a process that requires openness, empathy, and a willingness to learn new things. The main factor for success is the development of intercultural competence, which goes far beyond theoretical knowledge about the traditions and customs of other peoples. It is primarily the ability to perceive and respect the uniqueness of another person without prejudice.

I am deeply inspired by the words of Antoine de Saint-Exupéry: “If I am not like you in any way, I am not insulting you, but rather enriching you.” In the context of the learning process, this “enrichment” becomes evident during the exchange of experiences. When students from different cultures come together to work together on a project, they bring unique ideas and perspectives that greatly enhance the quality and value of the final result.

The overall results of the study indicate that effective intercultural communication in a university environment is based on three key components: cognitive (awareness of the culture of other peoples), affective (empathy and openness to new things), and behavioral (the ability to change communication style depending on the context). The main barriers in the educational process remain speech difficulties, differences in non-verbal forms of communication (gestures, eye contact) and

differences in the perception of hierarchical relationships (for example, the distance between the teacher and the student).

The introduction of trainings on the development of intercultural tolerance and the use of interactive educational formats, such as group projects or discussion clubs, makes it possible to reduce the number of conflict situations and significantly increase the academic success of foreign students. In addition, it is important to take into account the possibility of "culture shock" in students who find themselves in a new environment and provide them with the necessary psychological support.

Peculiarities of intercultural communication in education

The features of intercultural communication within the educational process demonstrate the multi-level impact of cultural diversity on the learning environment. Education, in particular international education, is a space where active interaction of participants promotes the exchange of knowledge, ideas and experience, forming a platform for intercultural dialogue. A characteristic feature of such an environment is the interaction between students and teachers, which by its nature integrates different approaches to communication and understanding. One of the prominent aspects of intercultural communication in the educational context is multilingualism, which appears as an important component of international study programs. The choice of a language, such as English, as a global means of communication creates new opportunities for communication and cooperation. Thus, in some cultures, academic dialogue is built on the principles of openness and active discussion, stimulating creativity and collaboration. At the same time, in others, hierarchical and formal approaches to educational interaction prevail, where the role of the teacher is considered fundamental and students refrain from open debate. An additional dimension of intercultural communication is realized in the context of digital technologies.

Online course formats, distance learning, and webinars make international education more accessible and contribute to the formation of a global educational space. Digital platforms not only expand opportunities for cooperation between students from different countries, but also contribute to deepening cultural diversity

through interactive communication. Taking into account the above aspects, intercultural communication in education is a multidimensional phenomenon that ensures the exchange of worldviews and contributes to the development of mutual understanding between representatives of different cultures.

Issues of intercultural communication in the educational environment

Intercultural communication, despite its undeniable advantages, is often accompanied by a number of significant challenges that complicate its effective implementation in an educational context. One of the most significant barriers is language, since insufficient proficiency in the language of instruction can become a serious obstacle to the assimilation of educational material. Such a barrier often leads to a decrease in the productivity of educational interaction and limits the contribution of students to the collective educational process. An equally significant problem is the spread of cultural stereotypes and prejudices, which are formed on the basis of preconceived ideas about representatives of other cultures. Such stereotypes can significantly limit the quality of intercultural interaction, causing tensions in interpersonal relationships and hindering the creation of a favorable environment for learning.

The complexity of the situation is exacerbated by differences in learning styles and pedagogical approaches that are characteristic of different cultural groups. For example, students' perceptions of what the role of the teacher should be, what teaching methods should be used, and what criteria for success are acceptable often vary depending on their cultural background. This, in turn, can lead to misunderstandings and potential conflicts in the learning process. Particular attention should be paid to the insufficient level of intercultural competence of the teaching staff. To work effectively in a multicultural educational environment, teachers need to have specific knowledge and practical skills that ensure productive interaction between representatives of different cultures. Therefore, the preparation of teachers for work in multicultural conditions remains one of the key tasks of the modern education system.

Comparative characteristics of intercultural communication in education

Criterion of comparison	Features (Potential and capabilities)	Issues (Barriers and Challenges)
Linguistic aspect	Multilingualism: Using English as a lingua franca opens up access to global knowledge and international collaboration.	Language barrier: insufficient proficiency in the language of instruction slows down the assimilation of the material and limits the student's activity.
Cultural environment	Diversity: sharing unique experiences, ideas, and worldviews; creating a platform for dialogue.	Stereotypes and prejudices: Preconceived misconceptions about other cultures create tension and conflict.
Academic interaction	Variability of approaches: a combination of open discussion, creativity, and traditional hierarchical teaching methods.	Style dissonance: differences in expectations of the teacher's role and assessment methods due to different cultural backgrounds.
Technological dimension	Digitalization: Online courses and webinars make education accessible, erasing geographical boundaries.	Remote adaptation: the need for specific skills for effective communication in a digital multicultural field.
Subjects of education	Mutual understanding: developing global thinking in students and teachers through interactive communication.	Teacher competence: lack of special training of teachers to work in multicultural environments.

Ways to develop intercultural communication in education

Improving intercultural communication in the educational environment involves a systematic approach that includes the implementation of a set of measures aimed at integrating cultures, achieving mutual understanding and ensuring effective interaction between representatives of different ethnic and cultural communities. There is an urgent need to develop and implement specialized training programs that will contribute to the formation of intercultural competence.

The content of such programs should cover the study of cultural traditions, customs and mental characteristics of different peoples, as well as include theoretical aspects of intercultural communication and practical training of students to conduct constructive dialogue in conditions of cultural diversity. One of the key tools in this context is academic mobility programs. Participation in international exchanges not only contributes to the personal and professional development of students and teachers, but also provides an opportunity to become more familiar with the unique features of other cultural and educational models.

Such initiatives create favorable conditions for live communication and involvement in a multicultural community. Interactive teaching methods are another effective mechanism for developing intercultural competence. The use of team projects, discussions, role-playing games, as well as participation in international online platforms significantly contributes to the integration of communication skills into the educational process. This, in turn, ensures deeper assimilation of theoretical knowledge and experience working in a multicultural environment.

CONCLUSION. Intercultural communication is one of the fundamental components of the modern educational environment, as it contributes to effective interaction between representatives of different cultures, the exchange of knowledge and the formation of new competencies. Its significance is determined not only by the dynamics of globalization, but also by the need to adapt to multiculturalism in all spheres of life. In the modern world, the ability to intercultural interaction acquires the status of a key prerequisite for successful professional and personal development. Educational institutions play a leading role in the education of intercultural competence of students, which allows them to function effectively in an international environment. The formation of such skills becomes a means of training competitive specialists who are able to adapt to the requirements of the global labor market.

However, intercultural communication is often accompanied by certain challenges, such as language barriers, stereotypes due to cultural differences, as well as differences in educational approaches. In this regard, an important task is the development of educational programs focused on the formation of tolerance, openness

to other cultures and readiness for constructive intercultural dialogue. Such approaches can minimize barriers and promote mutual understanding in the academic and professional environment. Intercultural communication in the education system should not be considered exclusively as a theoretical concept - it is a practical and vital component of the training of modern specialists. For representatives of such professional fields as accounting, economics and management, the ability to function in a multinational environment is a significant competitive advantage. Thus, universities need to create an inclusive space that would contribute to the upbringing of tolerance as a universal value.

I am convinced that intercultural communication in the educational environment is not just a theoretical concept, but a vital necessity. For us, future accountants, economists and managers, the ability to work in a multicultural space will be a huge competitive advantage in the labor market.

The university should be a place where tolerance is cultivated. I would like to end with the words of Mahatma Gandhi: "The culture of a nation lives in the hearts and souls of its people."

We, students, are the bearers of culture who must build bridges of understanding instead of walls of alienation.

References:

1. Deardorff, D. K. (2022). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications. https://sk.sagepub.com/reference/the-sage-handbook-of-intercultural-competence

2. Jackson, J. (2020). *Introducing Language and Intercultural Communication.* Routledge. https://www.routledge.com/Introducing-Language-and-Intercultural-Communication/Jackson/p/book/9781138657462

3. UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023.*

4. Council of Europe. (2022). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture.*

5. European Commission. (2023). *Education and intercultural dialogue.* https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/intercultural-dialogue

ГОРДЄЄВА Анжела
https://orcid.org/0000-0002-8570-9099
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

СИСТЕМНИЙ РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ МАГІСТР ЧЕРЕЗ РОБОТУ З НАУКОВИМИ ДЖЕРЕЛАМИ

Сучасна вища освіта вимагає від здобувачів магістратури уміння не лише засвоювати інформацію, а й критично її аналізувати, синтезувати та застосовувати у професійній та науковій діяльності. Ці вимоги особливо актуальні для магістратури соціально-педагогічного та психологічного профілю, де від фахівця очікується не тільки знання теорії, а й здатність інтегрувати інформацію з різних джерел, обґрунтовано приймати рішення та формувати власні аргументовані позиції (1; 2).

Робота з науковими джерелами включає не лише читання, а й оцінку достовірності інформації, аналіз логіки викладу, виділення ключових ідей, систематизацію даних та синтез знань для створення власних академічних продуктів (3; 4). Такий підхід узгоджується з класичним баченням академічного письма, яке розглядає роботу з джерелами як живий процес осмислення, структурування та інтеграції інформації у власний текст.

Метою представленого дослідження є опис системного підходу до розвитку академічних навичок здобувачів магістратури, що поєднує послідовну роботу з науковими текстами та інтеграцію цих навичок у власні академічні продукти. Підхід спрямований на формування аналітичного мислення, рефлексії, академічного письма та навичок аргументованої комунікації, які є ключовими для успішної професійної та наукової діяльності (1;2).

Пропонований підхід реалізується через три взаємопов'язані блоки діяльності, що поєднують різні аспекти роботи з науковими джерелами. *Перший блок* включає оцінку та розуміння джерел, де магістранти навчаються визначати достовірність інформації, аналізувати логіку викладу та стилістичну

відповідність текстів, а також розпізнавати основні структурні компоненти статей. *Другий блок* передбачає систематизацію та аналіз змісту, коли здобувачі освіти виділяють ключові ідеї, формують структуровані нотатки та розбирають послідовність і обґрунтованість аргументів. *Третій блок* — творча інтеграція знань, у якому магістранти створюють власні академічні тексти на основі різних джерел, формулюють висновки та презентують результати письмово або усно.

Методика була апробована серед магістрантів психологічного профілю. За результатами апробації, здобувачі магістратури демонстрували поступове підвищення впевненості у роботі з науковими текстами, покращення навичок виділення основних ідей, аналізу аргументів та синтезу інформації. Особливо цінним виявилося те, що активна участь у структурованих завданнях стимулювала не лише розвиток критичного мислення, а й формувала відчуття самостійності та впевненості у власних висновках.

Запровадження системного підходу дозволяє магістрантам не лише ефективно працювати з академічними джерелами, а й формувати стійкі навички аналітичного читання, рефлексії та академічного письма, що є необхідними для успішної наукової діяльності та професійної практики. Такий підхід демонструє адаптивність: він може застосовуватися у різних дисциплінах шляхом варіювання складності текстів, кількості джерел та рівня підтримки з боку викладача, забезпечуючи розвиток компетентностей, які є ключовими для самостійного створення знань та їх ефективного представлення.

Системний розвиток академічних навичок може стати корисним не лише в межах окремої спеціальності. Його легко інтегрувати у міждисциплінарні програми, де студенти працюють із джерелами з різних галузей знань, навчаючись бачити зв’язки між ними. Крім того, методика добре підходить для міжнародних освітніх проєктів, що передбачають співпрацю студентів із різних країн. Такий досвід допомагає формувати універсальні компетентності — уміння критично мислити, аргументувати й презентувати свої ідеї — які є необхідними для академічної мобільності та участі у глобальних дослідницьких ініціативах.

Список використаних джерел:

1. Кравченко, Л., & Ільченко, О. (2025). Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education, (18), 208–215. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751

2. Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education, (16), 48–55. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293

3. Gordyeyeva, A. Yo. (2023). Teaching writing to psychology students. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 18(86), 87–90. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-18(86)-87-90

4. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. University of Michigan Press.

ГРЕК Марія
https://orcid.org/0009-0005-4561-0819
Дніпровський національний університет імені О. Гончара, Україна

ЛЕКСИЧНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА: ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ

Вступ. Високий рівень англомовної комунікативної компетентності виступає одним із ключових факторів успішної інтеграції у європейську спільноту. За останні десятиліття підхід до викладання англійської мови зазнав значних змін. Глобальна діджиталізація докорінно змінила процес вивчення мови в мультимодальному виміру. Однак, не зважаючи на новітні методи та підходи, різноманітні вербальні і візуальні форми подачі інформації та наявність адаптованих мультимодальних засобів, головна мета навчального процесу залишається незмінною – розвиток мовленнєвих компетентностей учня. Безсумнівним є той факт, що лексика виступає одним із ключових елементів навчального процесу, оскільки саме вона забезпечує реалізацію мовленнєвої діяльності. Про важливість лексичної компетентності для мовної особистості свідчать Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: «обсяг, діапазон і контроль лексичного запасу є основними ознаками оволодіння мовою, а отже, є такими і для оцінювання учнівського рівня володіння мовою, і для планування процесів вивчення та викладання мови» (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, с. 221). Ефективність засвоєння лексики значною мірою залежить від принципів її відбору та організації у навчальних матеріалах, зокрема у підручниках. Вдалий вибір підручника – це запорука отримання структурних знань, впорядкованого матеріалу, що сприяє успішному процесу навчання, та швидкому прогресу. Підручник формує певну картину світу, виступає першоджерелом уявлення про мовленнєві ситуації для тих, хто вивчає англійську мову (Грек, 2025, с. 29).

Метою нашого дослідження є аналіз принципів та критеріїв відбору лексичного матеріалу у сучасних англомовних підручниках.

Результати. Однією з важливих вимог до формування лексичного компонента сучасного підручника з англійської мови є збалансованість лексичного складу. Ми притримуємося думки, що лексичне наповнення підручника має містити як базову загальновживану лексику, що становить основу мовної компетентності, так і актуальні мовні одиниці сучасної англійської мови. Базова лексика забезпечує формування фундаментального словникового запасу, можливість ефективної комунікації у стандартних мовленнєвих ситуаціях, відповідність рівневим вимогам мовної підготовки. Водночас наявність сучасних лексичних одиниць, неологізмів та мовних інновацій сприяє відображенню актуальних соціокультурних реалій, тим самим формуючи певну картину світу учня через призму вивчення англійської мови. Актуальна лексика у підручнику безперечно сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови, оскільки учні спостерігають представлений матеріал у підручнику і у повсякденному вжитку, що дає їм змогу швидше засвоювати лексику. Варто також наголосити на тому, що виключно традиційна або дещо застаріла лексика у підручнику звичайно не повною мірою відображає сучасний мовний та культурний контекст, у якому функціонує англійська мова і таким чином навпаки демотивує учнів. Разом з тим надмірна кількість новітніх лексичних одиниць може призвести до швидкої втрати актуальності підручника, адже з часом неологізми, сленгізми, запозичення набувають статусу загальновживаної, базової лексики або виходять із ужитку через соціокультурні зміни у суспільстві. На нашу думку, ефективний підручник має демонструвати гармонійне поєднання стабільного ядра загальновживаної лексики та сучасних реалій у мові, що дозволяє одночасно забезпечити актуальність навчального матеріалу та його відповідність загальноприйнятим стандартам. Для успішної комунікації на певному мовному рівні має значення як кількість елементів у активному або пасивному словниковому запасі, так і якість лексичного знання. На нашу думку одним з яскравих показників рівня – це знання якомога більшої кількості лексичних одиниць в лексико-семантичному полі, а також вміння підбирати синоніми відповідно до комунікативної ситуації (Грек, 2025, с. 44).

Оволодіння іноземною мовою повинно передбачати поступове підвищення рівня складності словникового матеріалу, що засвоюється. Зазвичай підручники з англійської мови розроблені за основним принципом «нарощування» лексичного компонента: від простих конструкцій до три- або чотирикомпонентних ідіом та словосполучень; від невеликої кількості лексичних одиниць за темою до окремих додатків з глосаріями, що стосуються кожного розділу в підручнику. Цей принцип може бути скоригований відповідно до ступеня когнітивних здібностей студентів на різних етапах оволодіння мовою. Навички запам'ятовування та обробки великої кількості слів набуваються з часом (Hrek, 2025, с. 43). На основі компаративного аналізу сучасних підручників з англійської мови ми визначаємо такі принципи відбору лексичного матеріалу:

- **Принцип комунікативної доцільності.** Лексика добирається відповідно до реальних комунікативних ситуацій. Перевага надається словам та виразам, які активно використовуються у розмовному мовленні і тим самим актуалізують лексичний матеріал підручника.
- **Принцип частотності.** У навчально-методичному комплексі переважає лексика, що має високу частотність у сучасній англійській мові. Джерелом достовірних даних щодо частостності вживання лексичних одиниць можуть слугувати офіційні мовні корпуси – Британський національний корпус (BNC), Корпус сучасної американської англійської мови (COCA), інтернет-корпус GloWbE.
- **Принцип організації лексики за тематикою.** Лексичний матеріал структурується за тематичними блоками (environment, travelling, education). Така організація лексики сприяє системності засвоєння нових слів та ефективній побудові асоціативних зв’язків в межах однієї тематики.
- **Принцип функціональності.** У залежності від контексту мовленнєвої ситуації успішне англомовне спілкування потребує не лише знання базових лексичних одиниць, а й уміння використовувати лексичні засоби певного функціонального стилю (офіційно-ділового, публіцистичного, наукового, розмовного). У функціонально орієнтованому підручнику

перевага надається лексичним одиницям, які забезпечують виконання різних мовленнєвих функцій.

- **Принцип рівневої відповідності.** Порушення принципу рівневої відповідності лексики у підручнику матиме негативний вплив на результати навчання. Занадто складна лексика здатна демотивувати учнів та сповільнити начальний процес. Полегшений набір лексичних елементів може призвести до регресу, адже замість поступового просування учні витрачають час на роботу з уже відомим матеріалом, не нарощуючи активний запас слів.

На основі вищенаведених приниципів відбору лексичного матеріалу для англомовних підручників можна зробити висновок про критерії для лексичних одиниць: частотність використання, комунікативна цінність, актуальність для сучасного мовлення, функціональна універсальність, доступність для відповідного рівня мовної підготовки. Наявність фразових дієслів, стійких словосполучень, ідіоматичних виразів, колокацій, тематичних слів, термінів, які відповідають цим критеріям забезпечить формування повноцінної лексичної компетентності здобувачів освіти та сприятиме ефективному розвитку їхніх комунікативних умінь.

Висновки. На нашу думку лексичний компонент підручника – це саме той вирішальний фактор для викладачів при виборі навчально-методичного комплексу. Отримані результати свідчать про те, що одним із факторів, які впливають на високу успішність є збалансований лексичний склад підручника. Поряд з традиційною, загальновживаною, базовою лексикою повинна бути представлена і актуальна для сьогодення. У ході дослідження було сформульовано п’ять принципів відбору лексики при формуванні підручника. Основними принципами відбору є комунікативність, частотність, тематичність, функціональність та рівнева відповідність. Врахування зазначених стратегій сприятиме формуванню повноцінної лексичної та комунікативної компетентності здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному аналізі лексичного наповнення конкретних

серій сучасних підручників з англійської мови.

Список використаних джерел:

1.Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Ленвіт.

2. Грек, М. (2025). Взаємозалежність функціональних стилів та англомовної лексичної компетенції в педагогічному дискурсі (на матеріалі серії англомовних підручників «Upstream»). *Journal "Ukrainian sense"*, (1), 29–40. https://doi.org/10.15421/462504

3.Грек, М. (2025). Подолання ефекту плато. Семантичний аспект (на матеріали серії підручників "Upstream"). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, (75), 43–46.

4. Hrek, M. (2025). Comparative analyses of English textbooks lexical content (case of study textbooks "Upstream" series). *Scientific Journal of Polonia University*, 67(6), 43–49. https://doi.org/10.23856/6706

ГРИШАНОВА Тетяна

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Науковий керівник – к.філол.н., доц. О.А. Гончарова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ 5-6-х КЛАСІВ

Граматика вважається однією з найскладніших тем у вивченні іноземної мови здобувачами освіти будь-якого віку. Особливо проблемним опанування граматичних категорій є для учнів початкової ланки та школярів адаптаційного циклу навчання базової загальної середньої освіти – 5-6-х класів. Це пов'язане зі складністю граматичних тем для усвідомлення молодшими підлітками, нерозумінням фундаментальної ролі граматики у вивченні мови та – головне – з відсутністю в підлітків мотивації щодо опанування граматичними категоріями. Саме тому вивчення граматики в адаптаційному циклі потребує нестандартних підходів. Одним із них є використання ігрових елементів. Метою даної роботи є обґрунтування доцільності використання елементів і технологій гейміфікованого навчання граматики протягом адаптаційного періоду.

Теоретичним та емпіричним підґрунтям нашого дослідження стали результати наукових пошуків таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як Віталій Горєлов, Даріуш Саль, Наталія Кравець, Ольга Ільченко, Оксана Макаревич, Олена Ткаченко, Олена Саган, А. Столяревської, Тамара Чоп, Д.Єфімова, M.Herger (М.Хергер), К.Карра, Кім Еймі Джо, Ван Стаалдуйнен (Van Staalduinen), Сімон де Фрейтас (Simon de Freitas) та ін. С. Кім, К. Сон, Б. Локи, Дж. Бертон (Kim et al., 2018) вважають гейміфікацію одним із методів підвищення ефективності навчання учнів (с. 5). Як стверджує Н. Бойко (2020), «урок, побудований з використанням гейміфікації, дозволяє утримувати увагу учнів, не залишає жодного учня в класі байдужим, «заряджає» позитивом і емоційно налаштовує на корисний лад» (с. 2). Роботи зазначених науковців є важливими для розуміння методу гейміфікації в цілому, але педагоги-практики

зацікавлені в конкретному навчальному контексті й обґрунтуванні доцільності використання елементів і технологій гейміфікованого навчання граматики.

У даній роботі представлені результати дослідження ефективності інтеграції сучасного гейміфікованого підходу в наявні методи навчання граматики з метою підвищення пізнавальної мотивації і формування стійких граматичних навичок учнів 5-го класу як перехідного періоду від початкової до базової школи та одночасно підготовчого етапу від рівня А1 до А2. Також робота містить власний досвід використання ігрових форм навчання граматики та результати дослідження зазначеної проблеми в умовах дистанційного навчання. У доповіді узагальнено наявні принципи і методи навчання граматики в базовій школі з огляду їх відповідності до вікових та психолінгвістичних особливостей учнів 5 класу, а також систематизовано форми, типи, інструменти гейміфікації і виокремлено ті з них, які є найбільш доречними для формування граматичних навичок і підвищення пізнавальної мотивації.

Аналіз навчального контексту і його експериментальна перевіркадозволяють зробити висновок про позитивний вплив гейміфікованого підходу на результати навчання граматики в 5-му класі. Розроблена система гейміфікованих завдань і вправ, яка включає мотиваційні і творчі вправи, а також граматичні вправи, розроблені на платформах LearningApps, Padlet, WordWall, Genially, Gynzy, Kahoot, сприяють формуванню комунікативних вмінь та навичок п’ятикласників на основі вивчених граматичних категорій та структур.

Список використаних джерел:

1. Бойко, Н. (2020). Гейміфікація на уроках англійської мови. *Житомирщина педагогічна, 4(20).* https://surl.li/wjtmsv

2. Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming.* Springer

ГРИШКО Юлія
https://orcid.org/0000-0002-5607-0126
Полтавський фаховий коледж підприємництва і ресторанного бізнесу, Україна

ФОНОСТИЛІСТИЧНИЙ ВИМІР ВЕРБАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗВУКОВОГО ТЛА В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ О. ГУСЕЙНОВОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «СУПЕРГЕРОЇ»)

Вступ. Відмінною ознакою поетичного дискурсу є фонетична організованість, складниками якої, крім обов'язкових, канонізованих (у певному літературному середовищі в конкретний історико-літературний період) прийомів поетичної техніки, є цілком інакші за своєю фонетичною значущістю засоби – оказіональні. Саме фонетичні повтори, зокрема алітерації й асонанси, мають найвищий ступінь оказіональності, на відміну від повторів лексичних (які почасти використані лише для підсилення фонетичного повтору), адже залежать від індивідуальних, неусвідомлюваних фонетичних асоціацій у творчому процесі. Функції алітерацій та асонансів у художніх творах зумовлені мистецькими інтенціями письменника і є різноманітними, до найтиповіших з-поміж уналежнюємо формування специфічної звукової, інтонаційної чи смислової виразності тексту.

Мета дослідження – проаналізувати поетичні тексти української поетеси О. Гусейнової, вирізнити типи індивідуально-авторських фоностилістичних ресурсів та виявити найпродуктивніший лінгвостилістичний засіб у формуванні акустичного ефекту. Матеріалом дослідження став поетичний дискурс збірки «Супергерої».

Результати. На основі проведеного лінгвостилістичного аналізу поетичних текстів було визначено, що для поетичного дискурсу О. Гусейнової притаманне функціювання таких оказіональних фоностилістичних ресурсів, як фонетичні повтори, зокрема поетеса використовує найактивніше такі їхні типи:

1) анафори: ***Коли*** *між ними минає паморозь близькості, / очі його стають*

*просто карими. / <…> **Коли** мала вода застає їх зненацька, / він знаходить для неї на голому дні м'якунів. / <…> **Коли** їхнім речам затісно в одній валізі, / він затуляє собою берегову лінію, / <…> **Коли** вони спізнюються на ранковий рейс, / губи її тоншають, як край крейдованого паперу <…>* (Гусейнова, 2016, с. 13); ***Усе закінчується**, / моя люба, / **все закінчується**. / Скажімо, / «згущенка» / в холодильнику. / **Можна** вийти / на вулицю / по синю бляшанку, / **можна** подзвонити / в службу порятунку, / **можна** заплакати / великим планом <…>* (Гусейнова, 2016, с. 47);

2) алітерації: *Відсутність твоя / була цибулиною. / Лежала в шухляді. / Між полотняними / мішечками / з кукурудзяним борошном, / з сушеними грушами <…>* (Гусейнова, 2016, с. 42). У наведеному зразку мисткиня комбінує свистячі та шиплячі приголосні, створюючи акустичне враження шурхоту. Алітерації свистячих та шиплячих приголосних є найчастотнішими в досліджуваному поетичному дискурсі, проте фіксуємо також приклади алітерацій сонорних приголосних. Прикметним є використання плавного приголосного [л], акустичне сприйняття якого регулює естетична функція, що полягає в апелюванні до позитивних емоцій читача або слухача (Українець, 2014, с. 189): *лялечко моя, <…> звати тебе Лейла; / лежи, моя лялечко, тут <…>* (Гусейнова, 2016, с. 160);

3) комбінування анафор та алітерацій: ***Вона дивиться на мене** кожного дня, / але я про це не знаю / й кожного дня виходжу по хліб. / У кедах на босу ногу, / з немитим волоссям. / по дріжджовий білий / гарячий хліб. / Жовта солодка скоринка / хрумтить шкідливо. / **Вона дивиться на мене**, / невідривно **дивиться*** (Гусейнова, 2016, с. 11). У цій поезії авторка інтенсифікує звукове тло завдяки використанню повтору *вона дивиться на мене* та алітерацій шиплячих і свистячих приголосних, які можуть передавати складні нюанси людських настроїв (Качуровський, 1984, с. 160). Авторка продуктивно вводить у текст повтори не тільки сполучників підрядності, але й дієслова, іменники, займенники, прислівники, внутрішня форма яких посилена шиплячими приголосними: ***Коли** квіти запахнуть / прісноводною рибою, / **коли замша** на*

*доторк / буде мов сіно, / **коли** басети й біглі / недобре гарчатимуть – / ти покинеш свою варту / біля вхідних дверей. / Підеш у справах: / **шукати інші** квіти, / **шукати іншу замшу**, / шукати доберманів і / догів <…>* (Гусейнова, 2016, с. 46); *Хочеться, **щоб** море сьогодні / **щось** підкинуло, / **щось більше ніж** / ти і я, / **більше ніж** / те, як ми стоїмо разом / у прорізі дверей, / **більше ніж** я, / **коли** розриваю / фольгу на молочному шоколаді, / **більше ніж**, / **коли** ти відмовляєшся / від цигарок <…>* (Гусейнова, 2016, с. 100).

Менш репрезентативним фоностилістичним ресурсом у поетичному дискурсі О. Гусейнової є фонетико-графічні оказіоналізми, зокрема такий їхній різновид, як дефісація – «атипове використання дефісу, побуквене чи поскладове розбиття слова на частини» (Лукаш & Педченко, 2022, с. 107): *<…> торкалася інших / цими / **«я-не-лишаю-слідів»** / долонями <…> говорила зі мною / тим низьким / **«я-не-знаю-слів»** голосом* (Гусейнова, 2016, с. 38–39); *Ти запам'ятай, / постав хрестик / на останній сторінці / щоденника, / між вказівним / і великим пальцем, / повтори собі по складах / **«не-за-бу-ти»*** (Гусейнова, 2016, с. 136).

Висновки. Українська письменниця О. Гусейнова в поетичній збірці «Супергерої» вживає різні типи фоностилістичних ресурсів для моделювання акустичних та візуальних образів: анафори, алітерації, дефісації, а також комбінування відразу кількох типів оказіональних фонетичних одиниць у межах одного твору. Поєднання анафор із алітераціями є найчисленнішим із-поміж інших індивідуально-авторських одиниць, використовуваних письменницею.

Список використаних джерел:

1. Гусейнова, О. (2016). Супергерої : поезії. Львів : Вид-во Старого Лева.

2. Качуровський, І. (1984). Фоніка. Мюнхен : Ukrainische freie Universität.

3. Лукаш, Н. & Педченко, С. (2022). Мовні засоби експресивізації художнього тексту (на матеріалі роману Марії Матіос «Щоденник страченої»). *Львівський філологічний часопис*, № 12, 104–109.

4. Українець, Л. Ф. (2014) Фонетична конотація в українській поетичній мові XX–XXI століть: семантико-прагматичний вимір : монографія. Полтава.

GULICH Olena
https://orcid.org/0000-0002-3846-1916
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

DEVELOPING STUDENTS' SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVE

Introduction. In the context of contemporary globalization and increasing intercultural exchange, English language proficiency has become a vital component of students' professional and academic development. A central objective of English language instruction is the cultivation of speech activity – the capacity to deploy linguistic knowledge effectively in authentic communicative contexts.

Within contemporary psycholinguistics, speech activity is understood as a multifaceted phenomenon encompassing cognitive, communicative, and personal dimensions. It reflects not merely a learner's command of linguistic structures, but also their broader ability and readiness to articulate ideas and engage with others in a foreign language. As such, the question of how to activate and sustain students' speech activity has come to occupy a prominent place in current approaches to English language pedagogy (Lightbown & Spada, 2013).

Traditional language teaching often prioritized grammatical accuracy and the reproduction of linguistic forms. By contrast, contemporary communicative and activity-based approaches foreground the development of communicative competence and encourage learners to participate actively in meaningful speech interaction (Richards & Rodgers, 2014). Against this backdrop, understanding the psychological and methodological mechanisms underlying speech activity emerges as a pressing concern for language educators.

Aim. This study aims to examine speech activity as a psycholinguistic phenomenon and to identify methodological approaches that support its development in the context of English language instruction.

Methods. The study draws on a theoretical analysis of scholarly literature in psycholinguistics, pedagogy, and foreign language teaching methodology. The

following research methods were employed: analysis and synthesis of theoretical sources; generalization of contemporary methodological approaches to English language teaching; and comparative analysis of psychological and pedagogical concepts related to speech activity.

Together, these methods enabled the identification of the principal structural components of speech activity and the conditions conducive to its development within educational settings.

Results. The review of scholarly literature indicates that speech activity is a multidimensional construct integrating linguistic knowledge, cognitive processes, and psychological readiness for communication. In the context of English language teaching, it may be defined as students' capacity and willingness to engage actively in communication – to express ideas, sustain dialogue, and participate meaningfully in interaction in English (Brown, 2014).

Psycholinguistic research suggests that speech activity unfolds across several interconnected stages. The first is the motivational stage, at which a communicative intention takes shape. At this stage, the learner develops an internal drive to express a thought, pose a question, or respond to a communicative prompt. In the absence of a genuine communicative motive, speech activity tends to remain limited even when students possess adequate linguistic resources (Richards & Rodgers, 2014).

The second is the orientation and planning stage, which involves interpreting the communicative situation and selecting appropriate linguistic means. Cognitive functions – including memory, attention, and reasoning – play a significant role at this point. In foreign language learning, this phase is often complicated by limited vocabulary, interference from the learner's native language, and insufficiently automatized speech skills.

The third is the executive stage, at which the formulated speech plan is realized through oral or written production. This stage encompasses articulation, language output, and self-monitoring. A psychologically supportive learning environment is especially critical here, as many students may be inhibited by fear of making errors or concern about negative evaluation from peers and instructors (Scrivener, 2011).

Beyond linguistic competence, speech activity is substantially shaped by affective and psychological factors. Motivation, self-efficacy, emotional state, and communicative anxiety each exert a considerable influence on students' willingness to speak in a foreign language (Harmer, 2007). Anxiety, low confidence, or prior negative learning experiences can significantly suppress verbal participation even among relatively proficient learners.

Contemporary English language pedagogy increasingly favors interactive and communicative approaches designed to stimulate active speech engagement. Effective techniques in this regard include role-play activities, structured discussions, project-based tasks, and collaborative pair or group work. These formats create authentic communicative contexts and help students build the confidence necessary for real-world language use (Brown, 2014).

Digital technologies further expand the possibilities for developing speech activity. Online platforms, multimedia resources, and interactive learning environments enable students to practice communication in lower-stakes conditions while simultaneously increasing their exposure to authentic language input and use.

Conclusions. Speech activity is a complex psycholinguistic phenomenon that integrates cognitive, linguistic, and affective dimensions. Within the domain of English language teaching, it constitutes a fundamental indicator of communicative competence and readiness for genuine interaction.

Fostering speech activity requires a comprehensive approach that addresses both psychological and methodological considerations. Establishing a communicative learning environment, employing interactive pedagogical strategies, and actively nurturing students' motivation and self-confidence all contribute meaningfully to increased speech participation.

Thus, the principled integration of psycholinguistic insights with contemporary teaching practices holds considerable promise for enhancing students' speech activity and, consequently, the overall effectiveness of English language education.

References:

1. Brown, H. D. (2014). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education.

2. Harmer, J. (2007). How to Teach English. Longman.

3. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

4. Scrivener, J. (2011). Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan.

5. Lightbown, P. & Spada, N. (2013). How Languages are Learned. Oxford University Press.

ДЕЙНА Людмила
https://orcid.org/0000-0003-1593-1337
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

ДЕРИВАЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ІНТЕНСИФІКАТОРИ ОЦІННИХ ЗНАЧЕНЬ У ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ

Вступ. Самостійні частини мови не завжди виявляють здатність до самодостатнього вираження суб'єктивної й об'єктивної оцінки. Водночас дискурсивні параметри комунікації значно частіше детермінують необхідність додаткового увиразнення авторської позиції, її семантичного розгортання та акцентуації релевантних смислових аспектів. Реалізація таких прагматично зумовлених інтенцій стає можливою завдяки використанню інтенсифікаторів – специфічних модифікаторів змісту висловлення, які посилюють його функційно-комунікативний потенціал загалом і оцінний компонент зокрема. Їхня комунікативна спрямованість полягає не лише у фіксації перевищення ознакою умовної норми, а й у насиченні висловлення афективно-експресивними відтінками, що інтенсифікують інтенційний та емотивний виміри оцінювання.

Мета пропонованої розвідки – з'ясувати й описати продуктивний спектр словотвірно-стилістичних засобів підсилення оцінки на матеріалі типологійно різних щоденників українських письменників другої половини XX століття.

Результати. Арсенал словотворчих засобів інтенсифікації оцінки досить розмаїтий. Аксіологічно марковані лексеми, у складі яких є морфеми суб'єктивної оцінки, вважають винятково продуктивними експлікаторами, такими, що належать до ближньої периферії функційно-семантичного поля досліджуваної категорії. Найчисленнішу групу підсилювальних афіксів утворюють суфікси, з-поміж яких найбільшу продуктивність демонструють демінутивні й ті, що вказують на ступінь вияву ознаки.

Семи зменшеності й / або пестливості репрезентують суфікси *-еньк-*, *-оньк-*, *-очк-*, *-ик-*, *-ісіньк-*, *-к-*, *-ок-*: ***Маленький****, тату* (пор.: малий)

(Довженко, червень 1945); *Бідне* ***Галинятко!*** (пор.: Галиня) (Малик, 29.12.1963); ***Голубонька*** *турботлива****!*** (пор.: голубка) (Малик, 28.09.1961); *Дали йому там* ***хибарку*** *при гуртожитку* (пор.: хибару) (Вишня, 9.08.49); *Прийшов дядько Толік,* ***п'яненький****, вибирав картоплю у сестри, попросив закурити…* (пор.: п'яний) (Москалець, 25.08.1999). Нешаблонне мислення спонукає автора до нешаблонної реалізації повідомлюваного, сприяючи з'яві оказіональної деривації. Так, Остап Вишня з метою максимальної применшеності ознаки поєднав морфеми -усіньк- і -еньк-, унаслідок чого замість загальновживаних прикметників *отакісінький та отакенький* виформувався оцінний атрибутив *отакунький*: *М. Х. Пилипенко за все своє життя не випив, мабуть, і* ***отакункої*** *чарки горілки, не викурив жодної цигарки, – і ви дивіться: інфаркт!* (Вишня, 2.08.1952). Демінутиви-інтенсифікатори принципово відрізняються від тих зменшено-пестливих суфіксів, які є безпосередніми носіями оцінного значення, оскільки лексема без такого суфікса втрачає будь-яке аксіологічне забарвлення: ***Ніночці*** *вчора виповнилося три роки* (пор.: Ніні) (Малик, 6.03.1987); *Бідний* ***хлопчик!*** (пор.: хлопець) (Малик, 24.01.1970). Натомість якщо позбавити слово підсилювального демінутива, то висловлення все одно збереже оцінну тональність, пор.: *Я –* ***маленький чоловічок, мурашка, комашинка*** *в народній величі* (Вишня, 20.10.1950) і *Я –* ***малий чоловік, мураха, комашина*** *в народній величі.*

Формально вищий ступінь вияву ознаки репрезентують компаративні суфікси *-ш-*, *-іш-*, що збагачують зміст статичної ознаки семою кількості. В обстежених дискурсах вони виражають суб'єктивний ступінь інтенсифікації авторської оцінки: *Я повернувся, ще більш хворий і обтяжений, ще* ***пригніченіший*** *і* ***безпорадніший****,* ***немічніший****,* ***негодящіший*** *для буття...* (Москалець, 16.03.1997); *Верлібр – це вивільнення ритму ментального, тому він* ***безпосередніший*** *і* ***глибший*** *за своєю дією...* (Москалець, 19.01.1991); *...література – це перл у кришталях і чистота в* ***найчистішому*** (Вишня, 18.12.1949); *А коли тебе вже визнали таким уже талантом, що* ***талановитішого*** *й у світі не було…* (Вишня, 8.02.1952).

Аугментативні й власне-підсилювальні суфікси *-езн-*, *-елезн-*, *-енн-*, *-ущ-* є семантичними відповідниками прислівника *дуже*. Вони інтенсифікують пейоративне оцінне значення, підкреслюють негативне ставлення автора до оцінюваного об'єкта: *Розмова батька чи діда з синами офіцерами-льотчиками* ***далечезних*** *рейдів, що повернулися з війни* (Довженко, червень 1945); *Розмахуючи* ***довжелезними*** *патлами, я читав тоді вірші про реальну любов до небезпечної вітчизни* (Москалець, 13.04.1989); *Полтаву зруйновано* ***страшенно****!* (Вишня, 27.12.1948); *Топа мій* ***худющий*** *зробився...* (Москалець, 23.10.1994).

У дискурсі семантика демінутивних морфем не обмежена зменшено-пестливою сферою: використання таких словотворчих засобів сприяє утворенню нових емоційно-оцінних відтінків значень. Наприклад, в Остапа Вишні іменник *хлопчики* на тлі риторичного звертання в окличному реченні сприяє з'яві відтінку іронії, насмішки: ***Хлопчики ви мої!*** (Вишня, 30.01.1949). У Василя Симоненка ад'єктив *звичайнісіньким* так само експлікує не зменшено-пестливу, а зменшено-іронічну інтенцію: *Одному з них я був потрібен, доки міг щось допомогти, другий виявився* ***звичайнісіньким*** *флюгером* (пор.: звичайним) (Симоненко, 5.09.1963). Для оцінювання одного об'єкта щоденникарі можуть одночасно використовувати кілька лексем із підсилювальними демінутивними суфіксами. Такий прийом суттєво інтенсифікує саму оцінку об'єкта, а також аксіологічну й демінутивну тональність висловлення загалом, пор.: ***Гарненьке***, ***розумненьке дівчатко*** (Малик, 6.03.1987) і ***Гарне, розумне дівча***.

Префікси також не позбавлені інтенсифікувального конотаційного потенціалу. Ідеться про морфеми *за-*, *пре-*, *над-*, *най-*, *гіпер-*, *архі-*, *екстра-*, *супер-*, *ультра-*, які, приєднуючись до твірної основи, посилюють оцінку. Так, префікс *за-* репрезентує незначний ступінь вияву ознаки, він є носієм семи 'трохи більше, ніж звичайно, потрібно': *Праця на заводі ім. Паризької Комуни (мене взяли туди формувальником) виявилася* ***затяжка*** *для мене…* (Стус, запис 6). Натомість префіксальна морфема *пре-* експлікує високий ступінь інтенсивності ознаки, оскільки конкретизує план змісту лексеми, у складі якої функціює, семантичною характеристикою "дуже": *Настрій* ***препоганий***

(Малик, 29.04.1973); *Весна* ***препогана*** (Малик, 3.05.1971). Найвищий же ступінь інтенсивності ознаки реалізує генетично й формально неоднорідна група префіксів *над-*, *най-*, *гіпер-*, *архі-*, *екстра-*, *супер-*, *ультра-*, які інтегрує інваріантна сема ‘занадто, надмірно, надзвичайно’: ***Найпростіший*** *і* ***найкоротший*** *шлях до так званого щастя – стати обивателем* (Симоненко, 22.07.1963); *Звідси й наш* ***супервідчай****, кусючість душ, що виявляється і серед найкращих* (Стус, запис 11); *На 10 сторінках оцей* ***ультрарапід*** *мільйонної долі секунд* (Довженко, 18.10.1947).

Висновки. Отже, словотвірно-стилістичні інтенсифікатори є важливим засобом вираження оцінних значень у досліджуваному дискурсі, забезпечуючи увиразнення авторської позиції щоденникаря та її емоційно-прагматичне насичення. Вони модифікують семантику висловлення, розширюють аксіологійні відтінки й підсилюють інтенційно-емотивний компонент оцінки. Взаємодія суфіксальних і префіксальних засобів засвідчує їхню продуктивність і здатність точно репрезентувати індивідуально-авторське світобачення.

ДЖУРИЛО Аліна
https://orcid.org/0000-0002-5129-6724
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛОГОПЕДІЇ

У сучасних умовах глобалізації наукового простору, активного розвитку міжнародних професійних спільнот та відкритого доступу до зарубіжних досліджень іншомовна компетентність набуває особливого значення у підготовці фахівців різних галузей. Це повною мірою стосується і майбутніх логопедів, діяльність яких знаходиться на перетині медицини, психології, педагогіки та лінгвістики. Більшість сучасних наукових публікацій, клінічних рекомендацій та професійних стандартів у галузі логопедії представлена англійською мовою, що зумовлює її статус як основного засобу міжнародної фахової комунікації.

Незважаючи на очевидну важливість іншомовної підготовки, у вітчизняних ЗВО навчання англійської мови студентів-логопедів часто здійснюється за загальними програмами, що не враховують специфіки фахового дискурсу. Це призводить до зниження мотивації студентів і недостатнього рівня сформованості практичних навичок використання мови у професійній діяльності. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних підходів до формування іншомовної компетентності з урахуванням професійних потреб майбутніх спеціалістів.

Методологічною основою дослідження є концепція ESP, яка передбачає орієнтацію змісту та методів навчання на конкретні комунікативні потреби студентів. На відміну від загального курсу англійської мови, ESP спрямована на формування здатності ефективно функціонувати в академічному та професійному середовищі. Важливим етапом про розробленні програм є аналіз потреб, який охоплює професійні, навчальні та особистісні аспекти. Проведений аналіз показує, що майбутні логопеди мають оволодіти навичками читання та

аналізу наукових текстів, використання професійної термінології, написання академічних робіт, участі у міжнародному професійному спілкуванні та консультування клієнтів у багатомовному середовищі.

Ефективне формування іншомовної компетентності можливе за умови інтеграції сучасних методичних підходів, зокрема CLIL, Task-Based Learning, жанрового підходу, кейс-методу та проєктного навчання. Застосування цих підходів дозволяє поєднати мовну підготовку з фаховою, забезпечити практичну спрямованість навчання та підвищити мотивацію студентів.

Особливу увагу слід приділити специфіці фахового дискурсу логопедії, який характеризується міждисциплінарною термінологією та різноманіттям жанрів. До складу термінології входять медичні, лінгвістичні, психолого-педагогічні та технологічні поняття. Відповідно, студенти мають навчитися працювати з різними типами текстів: науковими статтями, клінічними звітами, освітніми документами та професійним листуванням. Знання жанрових особливостей цих текстів значно полегшує їх розуміння та використання.

Формування іншомовної компетентності передбачає розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Навчання читання доцільно здійснювати за три етапною моделлю (до, під час і після читання), що сприяє глибшому розумінню тексту. Важливим компонентом є розвиток термінологічної компетентності, який включає систематичну роботу з фаховою лексикою, створення власних глосаріїв та використання термінів у контексті. Академічне письмо формується поступово – від аналізу зразків до самостійного створення текстів, з особливою увагою до жанрів анотації та есе. Розвиток аудіювання і говоріння забезпечується через роботу з відеоматеріалами, участь у дискусіях, рольові ігри та аналіз професійних кейсів.

Практична реалізація курсу передбачає використання різноманітних типів завдань, зокрема кейс-завдань, роботи з автентичними документами та проєктної діяльності. Такі завдання сприяють інтеграції мовних знань із професійними вміннями та формують готовність студентів до реальної практики.

Важливим аспектом є мотивація студентів, особливо на першому курсі,

коли вони ще не мають достатнього уявлення про майбутню професію. Для підвищення мотивації доцільно використовувати автентичні матеріали, демонструвати практичну цінність англійської мови, надавати студентам можливість вибору тем та забезпечувати регулярний зворотний зв'язок.

Логопедія як дисципліна формувалася на перетині кількох наукових галузей, що безпосередньо відбилося на складі та характері її термінологічної системи. Фаховий дискурс логопедії включає лексику чотирьох основних термінологічних полів: медично-клінічне (*aphasia, dysarthria, dysphagia, laryngectomy, cleft palate, stuttering, vocal nodules, hearing impairment*), лінгвістично-фонетичне (phonological disorder, articulation, prosody, morphosyntax, pragmatics, discourse competence, phonemic awareness), психолого-педагогічне (neurodevelopmental disorder, executive function, working memory, behaviour modification, scaffolding, zone of proximal development) та технологічне (augmentative and alternative communication, voice output communication aid, speech-generating device, telehealth, motor learning).

Багатогалузева природа термінології стає як методичним викликом, так і ресурсом. З одного боку, студенти першого курсу лише починають формувати фаховий тезаурус навіть у рідній мові, тому паралельне засвоєння англійських термінів вимагає ретельного методичного опрацювання. З іншого боку, розгляд англомовних термінів нерідко допомагає краще зрозуміти українське поняття – адже більшість термінів є грецько-латинськими запозиченнями, прозорими з етимологічного погляду.

Для педагогічно адекватного визначення цілей навчання важливо встановити жанровий репертуар, з яким стикаються майбутні логопеди в англомовному фаховому середовищі. Аналіз фахових завдань та документів дозволяє виокремити наступні жанри: академічні (наукова стаття, систематичний огляд, мета аналіз, анотація, тези доповіді, реферат); клінічні (клінічний звіт, протокол оцінювання, анамнез, план втручання (intervention plan), звіт про динаміку, виписка); освітньо-комунікативні (рекомендації для батьків (*parent guidance letter / home programme*), індивідуальна навчальна

програма (*individual education plan*), листування з колегами (*professional correspondence*)); презентаційно-усні (конференційна доповідь, семінарське повідомлення, клінічний розбір випадку (*case presentation*)).

Аналіз корпусу англомовних текстів із провідних логопедичних журналів дозволяє виявити характерні синтаксичні та дискурсивні риси фахового тексту в цій галузі, знання яких суттєво полегшує читання та розуміння матеріалів: переважання пасивних конструкцій, широке використання номіналізованих структур, усталені текстові шаблони дослідницьких статей, специфічні коннектори та маркери дискурсу, частотні багатокомпонентні іменникові групи.

Відбір і організація навчального матеріалу для курсу англійської мови студентів-логопедів здійснюється з урахуванням наступних принципів: 1) автентичності та фахової релевантності; 2) поступовості та ускладнення; 3) міжпредметних зв'язків; 4) комунікативної спрямованості; 5) когнітивного залучення; 6) диференціації та врахування вихідного рівня.

Формування навичок академічного читання є пріоритетним напрямом, адже переважна більшість англомовних фахових текстів, з якими стикається логопед, є писемними: наукові статті, книги, інструкції до тестів, клінічні протоколи тощо. Методика навчання читання наукових текстів будується на триетапній моделі «*pre-reading – while-reading – post-reading*», яка добре узгоджується з когнітивними процесами розуміння тексту.

На підготовчому (*pre-reading*) етапі активуються попередні знання студентів: вони аналізують заголовок, резюме й ключові слова статті, прогнозують її зміст, актуалізують релевантну лексику і концепти. Ефективними є такі техніки: «*SQ3R*» (*Survey – Question – Read – Recite – Review*), аналіз мета-тексту (тип публікації, журнал, автори, рік, ключові слова), активація фонових знань через дискусію рідною або англійською мовою. Зокрема, перед читанням статті про дислексію студентам можна запропонувати обговорити власний досвід роботи із дітьми, що мали труднощі з читанням, або переглянути коротке відео (1-2 хв) з підписами (Sudarsono, Astutik, 2024).

Під час читання (*while-reading*) студенти виконують завдання, що

спрямовують їхню увагу та структурують розуміння: заповнення таблиць з ключовою інформацією (дизайн дослідження, вибірка, методи, результати, висновки); виокремлення маркерів дискурсу; пошук відповідей на сформульовані запитання; анотування абзаців (маркування функцій: «визначенн», «опис методу», «результат», «висновок»). Методика колективного навчання «*jigsaw reading*», коли студенти стають «експертами» з певної частини тексту (наприклад, *Introduction, Methods, Results, Discussion*), а потім пояснюють її своїм одногрупникам, що дозволяє їм зрозуміти весь текст, не читаючи його повністю і потім обмінюються інформацією – є особливо корисною для розвитку як мовних, так і фахових навичок (Смелянська, 2016).

Після читання (*post-reading*) основна мета – інтеграція засвоєного та критична рефлексія: складання резюме, написання анотації, усне обговорення висновків, письмова відповідь на проблемне запитання, порівняння з іншими джерелами. Для студентів-логопедів важливе завдання – пов’язати зміст статті з вітчизняним контекстом: наскільки описані дані корелюють з українськими реаліями чи застосувати у власній майбутній практиці.

Отже, формування іншомовної компетентності майбутніх логопедів є складним, але необхідним процесом, який потребує комплексного підходу, орієнтованого на професійні потреби студентів і сучасні вимоги до фахівців. Використання ESP-підходу та інтеграція сучасних методів навчання забезпечують ефективність цього процесу та сприяють підготовці конкурентоспроможних спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Смелянська, В.В. (2016). Використанням JIGSAW reading на початковому етапі навчання іноземної мови у студентів вищої мовної школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: *Педагогічні науки,* 141, 174-178

2. Sudarsono, F. W., Astutik, Yu. (2024). Evaluating the Effectiveness of the SQ3R Method in Enhancing Students’ Reading Proficiency. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, Vol. 9 No. 1, 24-41. DOI:10.24903/sj.v9i1.1598

ДЗЕРИН Мар'яна

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник – к.філол.н., доцент І.А. Зелененька

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ПОСТАТІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Постать Михайла Коцюбинського посідає виняткове місце в мистецькому, у літературознавчому дискурсах, ставши історичним складником канону, динамічним об'єктом для рефлексій та інтерпретацій. У сучасному письменстві спостерігається тенденція до сприйняття класиків не як застиглих постатей, а як інтелектуальних феноменів, здатних до продуктивного діалогу з актуальною епохою.

Тому метою дослідження є спроба демонстрації образу мистця в пізнанні сучасників, що поступово деконструюється, вийшовши за ідеологічні межі, як і за межі шкільних інтерпретацій, що постає як багатогранна особистість, чиє художнє світовідчуття продовжує структурувати ментальне поле сучасності.

На унікальній емоційній проникливості автора зосереджували свою увагу: Барбелюк О. [1], Єфремов С. [3, с.545], Віннічук А. [2, с.101], [6, с.127], Зелененька І. [2, с. 102-104.], [4, с.79-84.], [5, с.38-49], [6, с.122-124]. Сенсвацією стало видання «Шляхами Михайла Коцюбинського: від Вінниці до Чернігова. Серія "Митці Поділля": фотоальбом із елементами навчально-виховного посібника», редакційна колегія якого: Н. І. Лазаренко, А. П. Віннічук, В. І. Ткаченко, В. М. Вітковський, І. Я. Завальнюк, І. А. Зелененька, М. Ф. Каменюк, Л. В. Кравченко, В. П. Крупка, О. Б. Петрович, О. А. Пойда, Н. С. Поляруш, А. В. Стебелєв [8].

На зламі XIX–XX століть Михайло Коцюбинський виступив реформатором, що трансформував уявлення про естетичний потенціал українського слова. Творча еволюція майстра не стала народницькою, а перебувала під впливом модерністських віянь. Одним із перших в Україні подолянин зосередив увагу на екзистенційних глибинах людського «я»,

проаналізував мінливі й манливі психологічні стани, найтонші порухи душі, що дозволило інтегрувати українську літературну традицію в загальноєвропейський культурний простір [1, с. 353-354].

Рецепції образу Михайла Коцюбинського впродовж ХХ століття й у перебігу першої чверті ХХІ століття властива нелінійність, оскільки ідеологічні чинники зумовили різнотлумачення його спадщини. Спроби штучного вписування мистця у вузькі рамки ідеологізованих доктрин призвели до виникнення складного нашарування, де природа авторства перекривалася стереотипами. З огляду на це, пріоритетним завданням сучасного літературознавства є звільнення постаті письменника від застарілих кліше задля повернення її у простір автентичного інтелектуального спілкування.

Нині Михайло Коцюбинський сприймається як автор, який випередив свій час, адже його імпресіоністична поетика та увага до всякого суб'єктивного досвіду корелюють із явищами культури, зорієнтованими на внутрішній світ індивіда. Психологізм та гуманістична глибина дають ефект близькості до світовідчуття читача ХХІ століття.

Письменники сучасності апелюють до постаті Михайла Коцюбинського як до фундатора українського модернізму, акцентуючи увагу на його ролі у формуванні нової естетики, із елементами натуралізму, символізму, імпресіонізму. Синкретична система образів забезпечила авторові можливість створити неповторний художній всесвіт, що не втрачає актуальності.

Сонцелюб відкрив сучасникам простір для аналізу проблем самості й самотності, самототожності й самопосвятності вже на рівні новели «Інтермецо», торкаючись питань внутрішньої конфліктності та пошуків онтологічної гармонії, дозволяючи читачеві побачити в собі не лише хрестоматійного автора, а й мистця, який гостро відчув трагізм людського буття, драматизм чи не кожної нації, поборюваної імперією.

Образ Михайла Коцюбинського у літературі сучасної України функціонує як своєрідний культурний код, що в той чи той спосіб з'являється у віршах, у прозі, у драмі на рівні алюзій, символів, позначаючи свободу творчості та

естетичної довершеності, зокрема, у віршах Володимира Сосюри, Василя Кобця, Михайла Каменюка, Тетяни Яковенко, Валентини Сторожук, Ірини Зелененької, Сергія Татчина, Андрія Стебелєва, Віктора Крупки.

Підсумовуючи, можна з певністю стверджувати, що сприйняття постаті Михайла Коцюбинського сучасниками й відображення в сучасній літературній творчості є цікавим процесом, з-посеред якого традиція переплітається з новаторством, а постать письменника при цьому виступає чинником формування новітнього творчого мислення, віддаленого від формалізму.

Список використаних джерел:

1. Барбелюк О. Постать Михайла Коцюбинського в історичній пам'яті: очевидні та приховані сенси. *Травневі студії: історія, політологія, міжнародні відносини*. Вип. 8 / за ред. Ю. Т. Темірова. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2023. С. 353-355.
2. Віннічук А., Зелененька І. Михайло Коцюбинський у сучасній українській літературі. Віннічук А., Зелененька І. Михайло Коцюбинський у сучасній українській літературі. Шляхами Михайла Коцюбинського: від Вінниці до Чернігова. Серія «Митці Поділля»: фотоальбом із елементами навчально-виховного посібника. / редколегія: Н. І. Лазаренко, А. П. Віннічук, В. І. Ткаченко та ін. Вінниця, 2024. С. 101-104.
3. Єфремов С. Історія українського письменства. Київ: Феміна, 1995. 688 с.
4. Зелененька І. Образ Карпат у повісті "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського та у поезії Т. Мельничука. Наукові записки: До 140-річчя від Дня народження М. Коцюбинського. Вінниця, 2005. С.79-84.
5. Зелененька І. А. Рецепція «Тіней забутих предків» Михайла Коцюбинського в ліриці Тараса Мельничука й Василя Герасим'юка. Літературознавчі студії: Збірник наукових праць. Випуск 17. Вінниця: «ТВОРИ», 2023. 240 с. С. 38-49.
6. Зелененька І. Віннічук А. Сучасна подільська Коцюбинськіана. Вінницький край. № 3 (80)/ 2024. С. 122 – 127.
7. Коцюбинський М. Твори: у 2-х томах / за ред. М. Т. Яценко. Т. 1. Київ: Наукова думка, 1988. 577 с.
8. Шляхами Михайла Коцюбинського: від Вінниці до Чернігова. Серія «Митці Поділля»: фотоальбом із елементами навчально-виховного посібника. / Редколегія: Н. І. Лазаренко (голова), А. П. Віннічук, В. І. Ткаченко, В. М. Вітковський, І. Я. Завальнюк, І. А. Зелененька, М. Ф. Каменюк, Л. В. Кравченко, В. П. Крупка, О. Б. Петрович, О. А. Пойда, Н. С. Поляруш, А. В. Стебелєв. Вінниця, 2024. 108 с.

DOBROVOLSKA Svitlana
https://orcid.org/0000-0002-2389-4890
Lviv State University of Life Safety, Ukraine

THE STRATEGIC DIMENSION OF HOSTILE LANGUAGE: LINGUISTIC MECHANISMS OF IMPLEMENTATION AND CLASSIFICATION

Introduction. Hate speech as a linguistic phenomenon has not been studied nearly enough, which is exactly why this topic deserves more serious attention. Some aggressive verbal messages are clearly planned — they follow a specific communicative strategy from the very beginning. But people also express hatred and intolerance without even thinking about it, simply because they have never questioned their own worldview or the stereotypes they grew up with. Either way — planned or not — hate speech draws on strategies and tactics to achieve something: to shake up social order, push people toward aggression, stir up violence, or win others over to a particular position. Examining how hate speech functions as a system gives us a much clearer picture of what we are actually dealing with — especially when the task is to identify it in real discourse.

The aim of this paper is to take a close look at communicative strategies and tactics as the core tools through which hate speech operates, to review the ways researchers have defined and categorized them, and to make the case for the classification model that works best for practical analysis of hate speech in discourse.

Results. The term "strategy" entered linguistics back in the 1980s, yet a universally accepted definition has never really emerged. Some researchers tie strategy to how speech behavior is organized and what the speaker ultimately wants to achieve. Since speech behavior is never fixed — it shifts depending on who you are talking to and what is going on around you — it is reasonable to think of strategy in terms of how speakers adapt in order to get the effect they are after. Strategy typically works at the "global" level of communication, while tactics take care of the "local" details. In conflict situations, a great deal depends on how each party interprets what is happening,

because everyone brings their own personality and outlook to the exchange. Whether a conflict blows up or gets resolved comes down to how the people involved respond to the situation [5]. The communicative strategy a speaker reaches for will therefore always reflect the specific circumstances and the individuals taking part.

Scholars have looked at "communicative strategy" from quite different directions. I. S. Shevchenko describes it as a kind of overarching guideline — something that steers the speaker toward particular tools and methods when they are working to realize their communicative intentions in a given discursive situation [7, p. 274]. A different take frames communicative strategy as a direction of movement in speech behavior, where the speaker deliberately sequences their speech acts to reach a communicative goal [5]. H. H. Pocheptsov connects the concept to the full range of a speaker's communicative intentions, the way they distribute information across an utterance, and the sequence in which communicative components appear [6, p. 107].

A. V. Korolova approaches it differently again, describing communicative strategy as an orientation toward particular forms of speech behavior in a given situation — one that maps directly onto what the communicator is trying to accomplish [4, p. 120]. F. S. Batsevych reads strategy as a cognitive act — the speaker stepping back to assess the situation before selecting the linguistic tools that will move them toward their goal, whether by working with or against the other person [1, p. 133]. P. V. Zernetskyi focuses on strategy as an organized set of speech acts all aimed at the same communicative outcome, and stresses the creative thinking that goes into putting that plan into motion [3, p. 40]. A. D. Bielova frames strategy in terms of making the most of the speaker's intentions — choosing and managing communicative moves that will actually be effective in the situation [2, p. 14].

One question researchers have not settled is whether "communicative strategy" and "speech strategy" refer to the same thing. Some treat them as full synonyms; others insist that "communicative strategy" is the broader term, since it can include nonverbal behavior as well as verbal. I. S. Shevchenko, for one, adds a paralinguistic dimension to communicative strategies — gestures, facial expressions, body movement, and physical contact between speakers all count. Speech strategy, by contrast, works

through verbal means alone [7, p. 214]. The role of paraverbal means in hate speech is picked up in more detail later in this study.

No single definition of communicative strategy has gained universal acceptance in linguistics, though the existing interpretations do tend to cluster around a few recognizable approaches. For the purposes of this study, communicative strategy refers to the speaker's overarching communicative goal together with the set of linguistic means they put together to pursue it in a specific situation. It shapes the addresser's speech behavior and is carried out through speech tactics, which draw on both verbal and nonverbal resources.

The most thorough and wide-ranging classification of communicative strategies currently available is the one developed by I. S. Shevchenko [7]. It includes: propositional strategies (constructing propositions through semantic memory and syntactic structure); local coherence strategies (building connections between sentences in a text); micro-strategies (extracting the global theme from text fragments and constructing semantic macrostructures); schematic strategies (forming superstructures that carry the overall meaning of the text); production strategies (producing surface structures with varying semantic and pragmatic properties); rhetorical strategies (using figures of speech to strengthen discourse); stylistic strategies (selecting language tools that suit the text type and context); nonverbal strategies (facial expressions, gestures, posture); and conversational strategies (making use of the social and communicative functions of discourse units). Conversational strategies work with both syntactic and semantic signals marking the end of a turn, as well as nonverbal cues — direction of gaze, gestures, pauses — read alongside the social characteristics of the participants and the specifics of the context [7].

A. D. Bielova approaches communicative strategies from a functional standpoint and identifies two broad categories [2]: primary (semantic-cognitive) strategies, which organize speech motives and are directed at influencing the addressee — discrediting and subordination being the clearest examples; and secondary strategies, which sustain the dialogue and break down into pragmatic (self-presentation, role strategy), dialogical (managing the topic and conversational initiative), and rhetorical

(dramatization, drawing attention, devaluation) subtypes.

Conclusions. No single agreed-upon classification of communicative strategies and tactics exists yet. That makes research harder in some respects, but it also leaves room to pick the model that actually fits the discourse being analyzed. The classifications reviewed here give a solid grounding in how speech messages get constructed and reproduced in the context of hate speech. The sheer variety of approaches out there reflects just how complex this phenomenon is — and why it still calls for study from multiple angles.

References:

1. Batsevych, F. S. (2009). *Fundamentals of Communicative Linguistics* (2nd ed., rev.). VTs "Academy." P. 356.

2. Bielova, A. D. (2004). Communicative strategies and tactics: problems of systematics. *Linguistic and conceptual pictures of the world*, 10, pp. 11-16.

3. Zernetskyi, P. V. (1988). *Speech acts in English-language artistic discourse.* Naukova Dumka. P. 128.

4. Korolova, A. V. (2006). Typology of communicative strategies of speech behavior in conflict situations. *Slavic Herald: Series "Philological Sciences,"* 6, pp. 119-122.

5. Korolova, A. V. (2008). Strategies and tactics of communicative behavior of communication participants in conflict situations. *Studia Linguistica*, 1, pp. 48-53.

6. Pocheptsov, H. H. (2001). *Theory of Communication*. Vakler. P. 565.

7. Shevchenko, I. S. (Ed.). (2005). *Discourse as a cognitive-communicative phenomenon.* Konstanta. P. 356.

ДРІГА Ірина
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна
РАДЧУК Ольга
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

КОЛОРАТИВНА ЛЕКСИКА В ПОРТРЕТНИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ МЕДЛІН МІЛЛЕР «ЦИРЦЕЯ»

Роман Медлін Міллер «Цирцея» є надзвичайно актуальним у наш час через його роль візуальних засобів у створенні психологічного портрета персонажа та жанр «міфічного ретелінгу». Зауважмо, що цей твір не є таким популярним серед молоді через брак «екшену», але, незважаючи на це, безпосередньо текст роману є надзвичайно привабливим для літературознавців та мовознавців за рахунок стилістики, оскільки автором залучені різні тропи (епітети, метафори), які є водночас колористичними маркерами та символічними кодами. Колір у романі перестає бути просто декоративним елементом, перетворюючись на інструмент божественної природи та робить акцент на суб'єктивізмі сюжету, де внутрішній світ особистості стає важливішим за епічні масштаби олімпійських битв.

Для літературознавців вивчення колоративів поєднується з глибоким аналізом всього тексту: занурення в значення кольорів сприяє пошуку різної інформації (що саме може означати колір або ж його відтінки), шукати альтернативні версії та пропонувати власну інтерпретацію. Зауважмо, що колоративи в тексті оригіналу та тексті перекладу можуть мати різні варіанти, і на це також треба звертати увагу.

У романі Медлін Міллер підкреслює кольоративною характеристикою божественну приналежність або чужість. Геліос, батько Цирцеї, був описаний через *очі кольору розплавленого золота* та шкіру, що сяє *як відполірована бронза* – такий опис свідчить про ранг батька, його походження, верховенство, великодушність, шляхетність, багатство, справедливість, велич, повагу. Титани у творі часто порівнюються з вогнем або світлом, що наголошує на їхній величі та могутності. Колір крові свідчить про їхній статус: іхор описується як *золотава прозора рідина*. На противагу їм існують океаніди, як мати Цирцеї, – вони мають майже безбарвну шкіру, яка нагадує перлину.

Перше враження про головну героїню може здатись хибним, бо на початку її описують як слабку, *безхребетну* дівчинку, яка не мала навіть права на голос, оскільки він вважався занадто схожим на людський. Сама Цирцея мала очі кольору бурштину, *жовті, як у лева* або *очі яструба*; на відміну від сяючих очей богів, її погляд здається родині *тьмяним* та *людським*. Її обличчя дуже гостре та має колір шкіри, притаманний океанідам, але вона не є однією з них через кров – все-таки вона напівбогиня. Але, окрім цього, вона здається не такою *сірою* через своє волосся, характер та вбрання. Її чуприна завжди була неслухняна, що вирізняло її серед інших дітей Геліоса; воно описується як *густе, дике, кольору вицвілої бронзи*. Воно не лежить ідеальними хвилями, як у її матері Перси, що породжувало плітки на Олімпі. Характер вирізнявся серед інших: вона відважна, емпатична, терпелива та самотня. Її вигнання, окрім одинокості, дало їй право відмовитись від *золотих ниток*.

Цирцея стала вбиратись у такі кольори: брудно-білий (колір сирого льону) – коли вона оселяється на Еeї, вона починає носити простий льон, який не вибілювали до ідеалу, як у палацах, що означає її байдужість до свого походження; фіолетовий, але не у королівський пурпур, а колір, отриманий з ягід та молюсків. Її пальці та поділ сукні стають *плямисто-фіолетовими* від соку трав, але також це може вказувати на її бажання прагнути до польоту, мріяти про крила, щоб злетіти якомога вище, та перехід до незалежності; зелений – Міллер згадує, що тканини Цирцеї часто вбирали колір лісу — *зелені плями від трави* та *темні відтінки моху*, але цей колір також свідчить про її перетворення, розвиток, процвітання, жагу до життя; охристий був отриманий з коріння рослин. Вона фарбує свій одяг у *приглушені жовті відтінки*, які нагадують її власні очі та асоціюються з відірваністю від життя у палаці; під час жалоби або глибоких ритуалів героїня обирає темні, майже чорні, *кольору землі або вологої кори* туніки. Але таке різнобарв’я було прописане Цирцеї лише після того, як її вигнали на окремий острів. До цього, поки дівчина залишалась у батьківському палаці з іншими богами, вона завжди наслідувала їх та старалась вдягатись у кольори золота, шафрану, срібла, та невід’ємним кольором був білий. Подібні кольори боги використовували лише для того, аби показати свій статус, що вони вищі за інших, аби відрізнятись від звичайних робітників, бо вони не працювали

в полі, тож їхні вбрання ніколи не були заплямовані та демонстрували світське життя. Ближче до фіналу кольористика роману змінюється: на місце яскравих, насичених кольорів приходять сірі, тьмяні. Якщо на початку книги панував сліпучий жовтий та золотий кольори палацу Геліоса, то у фіналі палітра стає приглушеною, «мінеральною». Після зустрічі з Пенелопою головна героїня змінюється на очах. Жінка приносить із собою досвід смертної – зморшки, сивину та спокій, після чого Цирцея обирає *просту сіру туніку, як камінь на березі*. Сірий колір тут символізує *камінь*, який більше не хоче бути *сонцем*. Це колір терпіння та витривалості. Божественний блиск виснажує, а сірий спокій – дає силу. Вона стає частиною пейзажу Ееї, а не його яскравим центром. Міллер також описує, що в цьому сірому вбранні Цирцея нарешті виглядає *правильно*. Її жовті очі, які раніше вважалися потворними на фоні золота, тепер гармоніюють із сірим льоном. Димчастий підкреслює її *людський голос*. Вона більше не намагається перекричати богів блиском свого вбрання. У самому фіналі, коли вона випиває зілля, кольори навколо неї на мить зникають: золота нитка її божественності обривається. Вона залишається в цій *сірій сукні каменя*, але тепер у її щоках з'являється рум'янець – перший справжній людський колір у її житті. Це колір життя, що має кінець.

Отже, колористика в романі Медлін Міллер виступає не просто декоративним елементом портрету та пейзажу, а складним інструментом психологічного паралелізму. Через колір авторка показує внутрішні трансформації героїні: від сліпучого, але *чужого* золота Олімпу до природних, заземлених відтінків Ееї. Колір стає маркером ідентичності – якщо боги та титани застигли у своїй статичній золотій величі, то палітра Цирцеї динамічна.

Використання епітетів та колоративів дозволяє Міллер чітко розмежувати ієрархію світів: «високий» світ богів, наповнений інтенсивним світлом та металевим блиском, тоді як світ смертних і напівбогів, наділений *мінеральними*, м'якими барвами. Отже, перехід Цирцеї від золотого іхору до червоної крові та сірої тканини є символом її остаточного вибору на користь людяності та свободи.

Список використаних джерел:

1. Медлін Міллер – книги та біографія. URL: https://book-ye.com.ua/authors/medlin-miller/ (дата звернення 13.03.2025).

ЄГОРКІНА Дар'я

https://orcid.org/0009-0000-9477-109X

Український державний університет залізничного транспорту, Харків, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕМОТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

Вступ. У сучасному світі, де кордони між країнами поступово зникають, дослідження емотивних фразеологізмів української та англійської мов стає надзвичайно актуальним завданням. Це не просто лінгвістична вправа, а ключ до глибокого взаєморозуміння між представниками різних народів.

Мета. Проаналізувати важливість використання емотивних фразеологізмів української та англійської мов.

Методи. Для реалізації мети роботи було проведено огляд літератури за обраною темою з використанням ключових слів та синонімів щодо теми роботи. Матеріалами дослідження є огляд, вивчення та аналіз проведених досліджень з питання сутності основних методів вивчення іноземних мов. Основні методи дослідження – моніторинг, системний та ситуаційно-логічний аналізи; застосовано також і теоретичний метод дослідження.

Результати. За «Словником фразеологізмів української мови», укладеним В. Білоноженко, термін фразеологізм є стійким, усталеним словосполученням з фіксованим складом компонентів, в котрому окремі слова втрачають свою лексичну самостійність [1].

Коли ми порівнюємо крилаті вислови, що передають радість, гнів, страх чи захоплення, ми отримуємо унікальну можливість зазирнути в «емоційний код» кожної нації. Адже фразеологізми є своєрідним дзеркалом культурного досвіду: вони вбирають у себе історію, побут, традиції та особливості світосприйняття, що формувалися століттями.

Для успішної міжнародної комунікації замало просто знати слова та граматику; критично важливо відчувати тонкі відтінки почуттів, які стоять за

тими чи іншими виразами. Вивчення емотивності дозволяє нам не лише побачити, наскільки по-різному ми описуємо схожі стани (наприклад, використовуючи різні метафори: від природних явищ до побутових предметів), а й виявити спільні людські риси, що об’єднують нас.

Висновки. Таким чином, зіставлення українських та англійських сталих виразів допомагає уникати непорозумінь, робить наше спілкування більш живим і точним, а також дозволяє краще зрозуміти специфіку чужої культури через призму власної мови. Зрештою, таке дослідження будує місток між двома світоглядами, перетворюючи сухий обмін інформацією на справжній діалог культур.

Список використаних джерел

1. Білоноженко, В. (Уклад.). (2003). Наукова думка.

ЄМЕЦЬ Альона
http://orcid.org/0000-0003-3987-818X
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Україна
КОВАЛЕНКО Ольга
http://orcid.org/0000-0001-8039-4895
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Україна

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним пошуком ефективних шляхів формування читацької компетентності учнів початкової школи. Значний потенціал у цьому має поезія, що сприяє розвитку образного мислення, емоційної чутливості та естетичного сприймання. Разом із тим у практиці початкової школи спостерігається суперечність між значним освітнім потенціалом поезії та недостатньою обізнаністю і зацікавленням учнів віршованими творами, що підтвердили результати здійсненого нами дослідження, спрямованого на визначення читацької компетентності третьокласників. Вибір третього класу для замірювання пов'язаний з тим, що в більшості учнів вже достатньо сформована техніка читання, наявний певний досвід самостійного читання.

В опитуванні взяли участь 97 учнів і учениць 3-х класів м.Харкова і Харківської області. Аналіз відповідей дітей показав, що переважна більшість респондентів (89%) виявила позитивне ставлення до читання, однак серед варіантів проведення дозвілля саме цей спосіб обрали лише 37% від загальної кількість учасників опитування. Вірші як улюблений жанр назвали 7% респондентів.

Розмаїття поетів, згаданих учнями, невелике – 12 прізвищ. Найчастіше називали Т. Шевченка та Лесю Українку, що свідчить про деяку обізнаність із програмним матеріалом, але водночас вказує на обмежене знання дитячої поезії (середній показник названих поетів складає 1,9). Окрім класиків, прізвища

майже не повторювалися. Окремі учні згадували Л.Костенко, І.Франка, Л.Глібова, А.Качана, І.Жиленко. Частина третьокласників припускалася помилок, відносячи до поетів прозаїків, таких як В.Сухомлинський, Остап Вишня, Езоп.

Заголовки улюблених віршів (усі зі шкільної програми: «Коник-стрибунець», «Як дитиною бувало», «Осіння пожежа» тощо) пригадали 74% респондентів, жоден з яких не зазначив автора твору. Лише 5% учнів виявили здатність процитувати окремі рядки, у той час як 68% опитаних висловили позитивне ставлення до розучування віршів напам'ять.

Це дозволяє стверджувати, що рівень обізнаності та зацікавлення третьокласників поезією є недостатнім. За власним бажанням діти не обирають для читання вірші. До улюблених вони відносять твори, з якими знайомилися виключно на уроках. Загалом, ставлення до поезії корелюється зі ставленням до читання: особливого негативу немає, але й зацікавлення, задоволення теж. Низький рівень читацької культури заважає фіксувати увагу на авторові та стилістичних особливостях творів.

Негативне або нейтральне ставлення учнів початкової школи до читання віршованих творів становить певну педагогічну проблему, оскільки знижує потенціал поезії як засобу розвитку читацької компетентності, емоційної чутливості, образного мислення та естетичного досвіду дитини.

Багато в чому цю думку підтверджує здійснене нами опитування вчителів (загальна кількість респондентів – 43). 75% опитаних мають стаж понад 20 років, що дозволяє з довірою ставитися до їхніх відповідей. Учителі на момент опитування працювали в різних класах початкової школи.

За оцінкою педагогів, загальне ставлення більшості учнів класу до читання позитивне (67%), або нейтральне (33%). Щодо ставлення учнів до поетичних творів порівняно із прозовими, переважна більшість учителів вважає, що проза подобається більше.

Достатньо показовими були відповіді вчителів щодо визначення поетів, які, на їхню думку, найбільше подобаються учням початкової школи. 40%

респондентів не зазначили жодного конкретного прізвища, обмеживши фразами: «сучасні», «різні», «майже ніяких немає», «гумористичні». 60% опитаних в середньому назвали по 3-4 автори, серед яких найчастіше згадували Лесю Українку, Л. Костенко, Н. Забілу, Грицька Бойка, А. Костецького, К. Перелісну, Т. Шевченка, Сашка Дерманського, Т. Коломієць.

Результати опитування засвідчили, що вчителі найчастіше стикаються з такими труднощами при опрацюванні віршів з дітьми:

- нерозуміння особливостей віршованого твору (образність, засоби виразності, ритмічна структура);
- низький рівень сформованості навички виразного читання (нечітка дикція, монотонність, невідповідний темп тощо);
- проблеми із заучуванням напам'ять;
- недостатній рівень розвитку загальночитацьких умінь (не люблять читати взагалі, низька техніка читання, обмежений словниковий запас, не можуть висловити власну думку щодо прочитаного).

Багаторічні дослідження і спостереження за навчальним процесом у початковій школі дозволили виділити найбільш ефективні шляхи формування позитивного ставлення до поетичних творів в учнів початкової школи:

– захоплення педагога поезією, що передається через виразне педагогічне читання, систематичне перечитування творів, знайомство учнів з іншими творами поета, який сподобався;

– виразність читання учнів має спиратися на розуміння твору, що посилюється виразністю читання педагога;

– спрямування завдань переважно не на літературознавчий аналіз, а на усвідомлене виразне читання;

– поглиблення сприймання віршованих творів за допомогою використання прийомів візуалізації, музичного супроводу, театралізації.

Отже, вирішення проблеми формування позитивного ставлення учнів початкової школи до поезії лежить у площині підвищення рівня читацької компетентності як школярів, так і педагогів.

ЖУКОВА Анна
http://orcid.org/0000-0002-7292-1605
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Львів, Україна
ДЕМІХОВА Світлана
http://orcid.org/0000-0002-6088-6195
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Львів, Україна

МОВНА СТІЙКІСТЬ ТА КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КУРСАНТІВ В УМОВАХ ГІБРИДНИХ ЗАГРОЗ

Вступ. У сучасному контексті гібридної війни простежуємо посилення інтересу науковців та інститутів громадянського суспільства до питань історичної та процесів деколонізації, переосмислення імперської спадщини, витоків української державності, ролі історичного контексту у формуванні національної свідомості, до проблем державотворення й національної єдності.

Мета. Обґрунтувати роль мовної стійкості та культури професійного спілкування як критичних чинників формування національної ідентичності та професійної компетентності курсантів в умовах протидії гібридним загрозам та інтеграції ЗСУ до євроатлантичного безпекового простору.

Результати. Мова зараз — це елемент спорядження, як бронежилет чи радіостанція, а не просто засіб передачі інформації. Мова перетворюється на інструмент стратегічного впливу, маркер національної ідентичності і перестає лише формувати приналежність людини до певної нації та бути засобом комунікації. Вона — це не тільки засіб спілкування, а й фундаментальна основа формування національної ідентичності, яка в умовах гібридної агресії стає об'єктом цілеспрямованих атак з метою розмивання державних кордонів у свідомості громадян (Кушнір, с. 12).

Оскільки ворог активно використовує мовний компонент для дезінформації, маніпуляцій (ІПСО), розбрату, дезорієнтації і розколу суспільства, то мовна стійкість для майбутнього офіцера є частиною його

професійної готовності до виконання своїх безпосередніх обов'язків. Тому в системі підготовки курсантів доцільно переосмислити поняття «мовної стійкості». Зараз це не лише категорія «граматики», а інструмент управління підрозділом, частина військової амуніції, елемент безпекової стратегії. Особистий приклад командира є головним чинником створення україномовного професійного середовища. Культура спілкування майбутнього офіцера формує довіру всередині підрозділу, що є основою здорового морально-психологічного стану, виховує у підлеглих почуття гідності та державної приналежності. Мовна стійкість особистості визначається здатністю зберігати мовну самобутність і протистояти зовнішньому маніпулятивному впливу, що є критично важливим для офіцерського складу як лідерів думок у військових колективах (Резнікова, с. 204). Майбутній офіцер ЗСУ повинен не лише знати норми сучасної української літературної мови, а й зберігати рідну мову як основну в усіх сферах життєдіяльності незалежно від інтенсивності зовнішнього впливу. Зменшити вплив ворожого контенту, відмовившись від мови агресора, значить зрозуміти, що мова є мішенню в гібридній війні.

Українська мова є маркером у системі «свій-чужий», що дає можливість в екстремальних умовах бути точним в управлінні. В умовах бойових дій мова є найшвидшим ідентифікатором, що рятує життя. Як найпростіший і водночас дієвий приклад мовної стійкості на практиці є використання паролів-шиболетів – «паляниця», «полуниця», «Укрзалізниця».

Ключовими факторами боєздатності підрозділу і захисним бар'єром проти інформаційно-психологічної інформації є культура професійного мовлення. Мовою службової діяльності та діловодства у Збройних Силах України та інших військових формуваннях... є державна мова (Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019).

Більшість ІПСО використовують специфічні мовні маркери: штучно сконструйовані фрази (наприклад, «бавовна», «електрохарчування») або кальки з російської. Маніпуляторові не вдасться перевести діалог у площину емоційного тиску, якщо офіцер володіє мовним етикетом, бо використання його правил та

офіційного стилю створює захисний бар'єр. Спроби маніпулятивного навіювання нівелює здатність чітко, однозначно й аргументовано висловлювати свою позицію. Культура військового дискурсу стає критичною необхідністю. Точності й лаконічності мовлення сприяє мінімізація ризику подвійного тлумачення наказів. Критичне ставлення до лексики, що нав'язується через ворожі традиційні та цифрові медіа, використання фальшивих аргументів або фільтрації інформації формує інформаційну гігієну. Курсант із високою мовною культурою автоматично фіксує ці невідповідності, що стає першим сигналом про недостовірність інформації. Це допомагає в ідентифікації нівелювати деструктивний вплив та мовну агресію.

Внутрішній стрижень майбутнього офіцера формує чітка позиція і мовна незламність. Мовна стійкість визначається умінням чинити опір мовній агресії, «мілітарному суржику», запозиченням з мови ворога, витісняти радянські терміни на користь сучасним українським аналогам та стаючи елементом стратегічних комунікацій. Мова в умовах гібридної війни перестає бути лише засобом комунікації; вона перетворюється на стратегічний ресурс, що визначає межі національної ідентичності та забезпечує інформаційний суверенітет держави (Макарець, 2019, с. 38). Чітка структура спілкування не дає маніпулятору простору для «розмивання кордонів» у свідомості фахівця. Комунікативна субординація: дотримання статутної вертикалі у професійному дискурсі як запобіжник деструктивним маніпуляціям та чинник збереження управлінської стійкості. (Кусок, 2023, с. 11)

Розрив із радянським спадком і перехід до стандартів НАТО – також вважаться актом мовної стійкості. Простежуємо стандартизацію військового мовлення, що є не лише лінгвістичною зміною, а й зміною військової доктрини. Лаконізм і стандартизація мовлення не заважають оперативності спілкування в бою, а навпаки є основою оперативної сумісності, зокрема за стандартами НАТО. Сформована культура професійного мовлення скорочує час на передачу, сприйняття й обробку інформації. Мовна підготовка є невід'ємним складником бойової та спеціальної підготовки особового складу, що забезпечує необхідний

рівень взаємосумісності з підрозділами держав-членів НАТО та ефективне виконання завдань у межах міжнародних операцій (Міністерство оборони України [МОУ], 2021).

В умовах воєнного стану перестає бути «просто іноземною» англійська мова, вивчення якої не розмиває мовної стійкості, а набуває особливої актуальності.

Майбутні офіцери, вивчаючи англійську мову, оминають доступні їм російські «переклади» документів, мають доступ до офіційних джерел (NATO, ISW, Reuters) і ключ до їх розуміння, що підвищує цифрову стійкість майбутнього командира, відкриває доступ до сучасних технологій і світової військової думки, є стратегічною цінністю, що забезпечує оперативну сумісність із силами Альянсу та дозволяє офіцеру бути суб'єктом, а не об'єктом у глобальному інформаційному просторі (Генеральний штаб Збройних Сил України [ГШ ЗСУ], 2020).

Варто звернути увагу роль на цифрової культури (цифрової гігієни) майбутніх офіцерів. Найчастіше слабкі місця ворог шукає у чатах (Telegram/Signal), тому курсанти мають бути стійкими і тут, не лише в строю. Елементом внутрішньої безпеки виступає мовна дисципліна у неофіційному спілкуванні в чатах. Відсутність певних подробиць, кодових понять мінімізує шкоду у разі отримання ворогом доступу до засобів зв’язку.

Висновки. Курсанти мають бути і мовно стійкими, а не лише фізично підготовленими, оскільки шлях до зміцнення оборонного потенціалу України – це формування їх мовної стійкості, що є пріоритетним завданням військової освіти, а застосування мови як чинника в Україні регулюється Конституцією і забезпечує фундамент, на якому будується культура професійного спілкування у майбутньому офіцера нового зразка.

Список використаних джерел:

1. Генеральний штаб Збройних Сил України. (2020). *Доктрина «Вивчення іноземних мов у Збройних Силах України»* (Затверджено Наказом Головнокомандувача ЗСУ від 20.04.2020 № 108).

2. Закон України Про забезпечення функціонування української мови як державної № 2704-VIII. (2019). *Відомості Верховної Ради України*, (21), ст. 81. zakon.rada.gov.ua

3. Кусок, Л. В. (2023, 21 лютого). Мовна стійкість як складник національної безпеки. У *Мова — кордон національної безпеки: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 11–13). Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

4. Кушнір, М. (2023, 21 лютого). Назва доповіді. У *Мова — кордон національної безпеки: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 12). Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

5. Макарець, Ю. С. (2019). Мовний вимір національної безпеки України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (12), 38.

6. Міністерство оборони України. (2021). *Мовна підготовка особового складу. Загальні положення: ВСТ 01.301.007 – 2021 (01)* (Військовий стандарт).

7. Резнікова О. О. Національна стійкість в умовах мінливого безпекового середовища: монографія. Київ: НІСД, 2022. С. 112.

ЗЕЛЕНЕНЬКА Ірина
https://orcid.org/0000-0002-3031-775X
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна
КОНДРАТЮК Леся
https://orcid.org/0000-0001-9445-9653
Університет Казимира Великого, Польща

СВІТОВА ПОЕТИЧНА АНТОЛОГІЯ «SUNFLOWERS RISING» ЯК ІНСТРУМЕНТ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ ТА ГУМАНІТАРНОЇ ПІДТРИМКИ

Вступ

Міжнародна поетична антологія *Sunflowers Rising: Peace Poems Anthology: by Poets for Peace* (Buster Bodhi Press, 2025) стала одним із найпомітніших культурних проєктів, спрямованих на підтримку України під час повномасштабної війни. Видання, ініційоване Національною федерацією державних поетичних товариств США, об’єднало 173 авторів із різних країн світу, які через поезію засвідчили солідарність із українським народом та прагнення до справедливого миру. Антологія стала бестселером Amazon, а кошти від її продажу спрямовуються на допомогу українським дітям, що постраждали від війни.

Мета дослідження

Метою статті є аналіз антології *Sunflowers Rising* як інструменту культурної дипломатії, гуманітарної підтримки та міжнародної репрезентації українського досвіду війни через поетичне слово. Особливу увагу приділено участі українських авторів, специфіці перекладів та символічній концепції видання.

Результати дослідження

Антологія має виразну гуманістичну та дипломатичну спрямованість. Передмова Ігоря Павлюка «Крилаті квіти мінного поля» задає філософський тон усьому виданню, інтерпретуючи соняшник як символ поета, що тягнеться до світла навіть у часи темряви. Павлюк порівнює поезію, народжену у війні, зі

скрипками, виготовленими з дерев, уражених блискавкою: травма стає джерелом мистецтва.

У вступному розділі *Ukrainian Poets* представлено твори восьми українських авторів — Олександра Вертіля, Михайла Жайворона, Ірини Зелененької, Юрія Лазірка, Олександра Мамая, Ігоря Павлюка, Людмили Павлюк, Матвія Смірнова. Їхні поезії подано українською та англійською мовами, що забезпечує доступність для світової аудиторії. Переклади виконали Матвій Смірнов, Віолета Виштак, Анастасія Волік, Костянтин Зотов, Вікторія Мамай.

Поезія Юрія Лазірка *My Dear Ukraine* передає емоційний зв'язок емігранта з батьківщиною, поєднуючи біль і надію. Вірш Олександра Мамая, воїна полку «Азов», є філософською медитацією про межу між людським і божественним у досвіді війни. У перекладі Вікторії Мамай збережено тонку інтонацію оригіналу.

Афористична поезія Ігоря Павлюка *Зустріч зі старим другом-ветераном* у перекладі Матвія Смірнова зберігає ритміку, образність і філософську глибину. Верлібри Смірнова *Перекладаючи українських поетів-військових* демонструють метапоетичний вимір — переживання перекладача, який пропускає крізь себе досвід війни.

Поезія Олександра Вертіля *Ляснув постріл* передає момент руйнування мирного простору, а вірш *As If Nabucco* Ірини Зелененької у перекладі Віолети Виштак поєднує біблійні алюзії, музичні образи та жіночу інтуїцію війни. Михайло Жайворон у поезії *Шахівниця твоя* створює метафору життя як шахової партії, де війна оголює справжні цінності.

Антологія вибудовує цілісний багатоголосий простір, у якому український досвід війни поєднується з голосами американських та європейських поетів. Це формує новий міжнародний дискурс миру, солідарності та культурної взаємодії.

Висновки

Антологія *Sunflowers Rising* є вагомим прикладом культурної дипломатії, що поєднує мистецтво, гуманітарну місію та міжнародну підтримку України. Поезія стає інструментом глобального діалогу про війну, мир і людську гідність.

Участь українських авторів та високоякісні переклади забезпечують автентичність і глибину репрезентації українського досвіду. Видання має тривалий культурний і гуманітарний потенціал, сприяючи формуванню світової солідарності з Україною.

Список використаних джерел:

1. Zelenenka, I. A. (2023). Interpretatsiia viiny v Ukraini: ukrainska, polska, bolharska, lytovska poeziia (na materiali antolohii «Vesna ozbroiena»). *Ukrainska literatura: istorychnyi dosvid i perspektyvy*, (1), 102–112. https://drive.google.com/file/d/1_Jvp1tJNSHSFVz5luvze_p0gRpRKFCxM/vie
2. Zelenenka, I. A., & Kyryliuk, D. A. (2024). Ukraina yak yevropeiska kraina, shcho poterpaie vid zbroinoi ahresii, v interpretatsii polskoho poeta Harri Dudy. *Ukrainska literatura: istorychnyi dosvid i perspektyvy*, (3), 113–124. https://intranet.vspu.edu.ua/ukrlit/index.php/journal/article/view/14
3. Zelenenka, I. A., & Kondratiuk, L. M. (2025). Spazmatychna knyha Harri Dudy «Na ochakh u svitu» pro viinu v Ukraini iz perekladamy Viktora Melnyka. In *Modernization of today's science: experience and trends* (pp. 388–392). International Center of Scientific Research. https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/28.11.2025
4. Zelenenka, I. A., Tkachenko, V. I., & Kucheriava, Yu. V. (2023). The Second World War and its lyrical interpretation: To the problem of re-reading the work of the thawers, dissidents, hermetists. In *Innovations in philology: whims or the need of the hour* (pp. 52–56). Baltija Publishing. http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/402
5. Zelenenka, I. A., Tkachenko, V. I., & Kucheriava, Yu. V. (2026). Poetychna antolohiia «Sunflowers Rising» – svitovyi bestseler. In *Modern vision of implementing innovations in scientific studies* (pp. 136–145). International Center of Scientific Research. https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/06.02.2026
6. Zelenenka, I. A., & Tsyfrak, V. V. (2026). Literaturna tvorchist voiniv: tretia khvylia vyzvolnykh zmahan v Ukraini. In *The current state of development of world science* (pp. 378–384). International Center of Scientific Research. https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/23.01.2026

ІВАННІКОВА Ольга

https://orcid.org/0000-0002-9944-9240

Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», Україна

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНА В УКРАЇНІ: ПІДХОДИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ АРХІВІВ

Вступ. У сучасних умовах глобальних трансформацій цифровізація культурної спадщини перетворюється з допоміжного інструменту на фундаментальний спосіб існування культури в інформаційному суспільстві. Для України цей процес має стратегічне значення, оскільки цифрова культурна спадщина постає не лише як технологічний об'єкт, а як складний феномен сучасної цифрової культури, що потребує глибокого теоретичного осмислення та практичного захисту [3]. В умовах воєнних загроз питання фізичного збереження та віртуальної архівації національного надбання, зокрема фольклору, стає питанням національної безпеки. Фольклорні архіви є специфічним типом документальної спадщини, що вимагає особливих методичних підходів до оцифрування через свою нематеріальну природу, зафіксовану в аудіо- та відеоформатах. Формування цілісної державної політики у цій сфері базується на розбудові нормативно-правових засад, які регулюють процеси створення цифрових копій та їхнього подальшого функціонування в науковому та суспільному просторі [5].

Мета. Метою дослідження є аналіз сучасних підходів до діджиталізації фольклорних архівів в Україні, визначення методологічних засад організації електронних польових матеріалів та обґрунтування структури спеціалізованих цифрових репозиторіїв для збереження музичного фольклору.

Методи. У роботі застосовано аналітико-синтетичний метод для вивчення нормативної бази, системний підхід для моделювання структури архівів, а також метод термінологічного аналізу для визначення сутності цифрової спадщини як культурного явища.

Результати. Процес переведення фольклорних фондів у цифровий формат вимагає системного вирішення широкого спектру завдань: від первинної технічної фіксації та очищення звуку до розробки складних багаторівневих архітектур довготривалого зберігання та інтелектуального управління даними. У сучасних наукових підходах цифрова спадщина розглядається не як статичний набір файлів, а як динамічна інтерактивна система. У такій системі кожен об’єкт має бути не просто надійно збережений від фізичного руйнування, а й повноцінно інтегрований у світовий культурний та науковий контекст. Це досягається шляхом використання уніфікованих міжнародних стандартів метаданих та відкритих протоколів передачі інформації, що забезпечують доступність та взаємодію різних цифрових платформ. Важливо враховувати специфіку об'єкта діджиталізації: фольклорні матеріали, зібрані під час польової експедиційної роботи, мають унікальну внутрішню структуру, яка кардинально відрізняється від характеристик класичних музейних експонатів чи друкованих бібліотечних фондів.

Ефективна архівна організація електронних польових матеріалів повинна базуватися на фундаментальному принципі цілісності експедиційного контексту. Це означає, що цифрова одиниця зберігання не може бути обмежена лише медіафайлом (аудіозаписом пісні чи відеофіксацією обряду). Вона обов’язково має включати повний пакет супровідної інформації: цифрові протоколи з детальним описом виконавців (їхнього походження, віку, репертуару), точні географічні координати місця запису, відомості про жанрову специфіку, обрядовий контекст та технічні параметри фіксації. Тільки за умови нерозривного збереження зв’язків між первинним польовим записом та його розгорнутим науковим описом можна стверджувати про створення повноцінного цифрового архіву, який є придатним для подальшого ґрунтовного академічного вивчення та компаративного аналізу. Такий комплексний підхід дозволяє уникнути деконтекстуалізації фольклору – явища, яке часто виникає при хаотичному завантаженні медіафайлів у хмарні сховища без належної атрибуції, що фактично позбавляє матеріал його наукової цінності.

Центральним технологічним та концептуальним елементом інфраструктури збереження постає цифровий репозиторій. Концепція створення такого спеціалізованого сховища для музичного фольклору передбачає впровадження багаторівневої архітектури, яка включає ядро даних (фізичні файли високої якості), систему управління метаданими та гнучкі інтерфейси для різних категорій користувачів – від професійних етномузикологів до широкої аудиторії. Особливістю такого репозиторію є необхідність підтримки специфічних форматів даних та забезпечення надзвичайно високої надійності зберігання в умовах швидкого морального застарівання носіїв, що вимагає постійної актуалізації та міграції технологічних рішень. Проте реалізація таких масштабних проектів в Україні наразі стикається з викликами обмеженого фінансування та гострою потребою у підготовці міждисциплінарних фахівців, здатних ефективно працювати на перетині фольклористики, архівістики та сучасних інформаційних технологій.

Важливою складовою успішної діджиталізації є ґрунтовне нормативно-правове регулювання. На сьогодні в Україні триває інтенсивний процес вдосконалення законодавчої бази, що безпосередньо стосується оцифровування документальної спадщини. Це охоплює розробку нових державних стандартів, впровадження правил довготривалого збереження електронних документів та розв'язання складних питань авторського права в цифровому середовищі. Належне правове забезпечення дозволяє не просто створювати копії, а легалізувати їх, забезпечуючи їм статус офіційних об'єктів культурної спадщини. Крім того, популяризація цифрових архівів неможлива без підвищення рівня загальної цифрової грамотності населення. Державні програми, спрямовані на системне навчання громадян цифрових навичок, створюють необхідне соціальне підґрунтя, за якого фольклорна спадщина стає доступною та зрозумілою для нових поколінь користувачів.

Діджиталізація фольклорних архівів також відкриває шлях до широкого застосування методів цифрової гуманітаристики (Digital Humanities). Йдеться про автоматизований комп’ютерний аналіз музичних структур, картографування

діалектних особливостей за допомогою ГІС-технологій та створення віртуальних інтерактивних етнографічних експозицій. Такі підходи значно розширюють горизонти дослідників, роблячи український фольклор видимим, захищеним та конкурентоспроможним у глобальному міжнародному науковому просторі.

Висновки. Збереження фольклорних архівів у цифрову епоху потребує рішучого переходу від фрагментарного оцифровування до системної розбудови національної цифрової інфраструктури. Пріоритетним вектором цієї роботи є уніфікація методик архівної організації польових матеріалів, що виступає надійною гарантією збереження їхньої первинної наукової цінності. Важливою складовою цілісної системи постає формування мережі взаємопов'язаних цифрових репозиторіїв, які володіють гнучкою структурою та сучасним функціоналом для ефективного управління даними. Водночас успішність таких інновацій безпосередньо залежить від гармонізації національного законодавства з провідними міжнародними стандартами оцифровування документальної спадщини. Лише через комплексне поєднання технологічних, методичних та правових підходів Україна зможе не тільки надійно зберегти фольклорну пам'ять, а й повноцінно інтегрувати її в глобальний простір сучасної цифрової культури.

Список використаних джерел:

1. Вовчак, А. (2022). Архівна організація електронних польових фольклорних матеріалів. *Проблеми етномузикології, 17*, 44–78.

2. Кабінет Міністрів України. (2023). *Мінцифри збирається навчити 6 мільйонів українців цифрових навичок за 3 роки*. https://www.kmu.gov.ua/news/mincifri-zbirayetsya-navchiti-6-miljoniv-ukrayinciv-cifrovih-navichok-za-3-roki

3. Кропивний, О. (2022). Цифровий репозиторій українського музичного фольклору: передумови створення, шляхи реалізації концепту, загальні особливості структури. *Проблеми етномузикології, 17*, 79–87.

4. Кулиняк, М. А. (2022). Цифрова культурна спадщина як феномен цифрової культури. *Культурологічний альманах*, (3), 218–227.

5. Сенченко, Н. М., & Сенченко, О. М. (2024). Нормативно-правові засади оцифровування документальної спадщини України. *Молодий вчений, 1*(125), 15–23. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1-125-15

KALASHNYK Oksana

https://orcid.org/0000-0003-3257-8280

Kharkiv State Academy of Design and Arts, Ukraine

DIDACTIC POTENTIAL OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. Modern education is undergoing a profound transformation under the influence of digital technologies. The traditional model of knowledge transmission is gradually giving way to personalized approaches in which content adaptability and technology mediated interaction play a central role. These changes are most visible in language education, where the need for individualization and continuity of learning is particularly strong.

Recent geopolitical events, migration processes, and increased international attention to Ukraine have created an unprecedented demand for learning the Ukrainian language among both international students of Ukrainian higher education institutions and those studying outside the Ukrainian language environment. At the same time, Ukrainian as a foreign language still lacks a solid methodological foundation. There is a shortage of adapted and differentiated materials, and their development requires significant professional effort and time.

This situation highlights the need for technological solutions that can support the work of teachers. Generative artificial intelligence, in particular large language models and chatbots based on them such as ChatGPT, Gemini, and Claude, offers such a tool. It can adapt educational content in real time, generate differentiated materials, and provide personalized feedback, which is especially important for learning a language with a complex morphological system such as Ukrainian.

Aim of the study. The aim of the article is to justify the didactic potential of generative artificial intelligence for adapting learning materials in teaching Ukrainian to foreign students and to identify priority areas for its practical use at different levels of language proficiency.

Results. Theoretical analysis of research publications and methodological studies on the digitalization of language education shows a stable research interest in the possibilities of generative artificial intelligence in the learning process. Automated

feedback and personalization are considered key functional features of AI systems in higher education and are emphasized as particularly relevant for fostering learner autonomy in foreign language study (Голуб et al., 2024). Chagas (2023) and Ivanytska et al. (2024) report positive changes in students' speaking activity when ChatGPT is used regularly in language courses, while also pointing to risks related to academic integrity. Sharov et al. (2025) document the widespread use of generative AI tools among Ukrainian students and stress the need for pedagogical guidance and methodological regulation. Some studies also examine specific ways of adapting learning materials with generative models in foreign language teaching, which is methodologically close to teaching Ukrainian as a foreign language.

Among digital tools in language education, chatbots based on large language models hold a special place. For foreign learners of Ukrainian, these systems function as an always available language partner. They simulate dialogue in different situations, provide immediate comments on grammatical and lexical errors, and point out stylistic inconsistencies. This form of interaction aligns with the principles of the communicative activity approach (Калашник, 2025) and supports the development of practical language skills in an authentic communicative context.

The availability of AI systems outside the classroom is particularly important. Unlike traditional learning, which is limited by class time, chatbots allow learners to practice Ukrainian at any moment regardless of location. This is especially valuable for those who study outside the Ukrainian language environment. Continuous access to personalized feedback also helps reduce the psychological barrier related to fear of making mistakes, a common issue in foreign language learning.

One of the key features of generative AI systems is the ability to dynamically adapt educational content. Modern language models can quickly adjust the level of texts and tasks to the needs of a particular learner. They simplify or complicate sentence structures, differentiate grammar exercises, and select vocabulary according to proficiency level and thematic preferences. As a result, learners with different levels can interact with the same system while receiving relevant learning experiences. At the teacher's request, AI can generate reading texts, grammar exercises, tests, and

vocabulary cards based on the topic, group level, or individual gaps (Четверик et al., 2025). It can also adapt materials to the cultural or professional context of each learner, which increases motivation (Gulich & Chetveryk, 2025).

Another important area is the automated assessment of written work by foreign learners. Chatbots can analyze written texts and identify typical errors in noun and adjective inflection, verb agreement, the use of prepositional case constructions, and conjunctions that are typical for speakers of different native languages. This reduces the routine workload of teachers and allows them to focus on meaningful pedagogical interaction. Existing studies confirm that systematic automated feedback accelerates learning and has a positive effect on motivation.

At the same time, the integration of generative AI into education involves several challenges. The most serious issue is academic integrity. Foreign learners may rely on uncritical use of AI generated texts, which limits genuine language development. An effective solution is not to ban the technology but to shift the focus from evaluating the final product to assessing the learning process, reflection, and critical thinking. Another issue is the quality of Ukrainian language content. Because of the relatively limited amount of Ukrainian data in training sets, generated materials may contain grammatical inaccuracies, semantic calques, or non-standard constructions. This is especially risky for learners whose language intuition is still developing. Careful pedagogical guidance remains essential when working with AI generated content.

The optimal model for using generative AI combines technological tools with live pedagogical interaction. The chatbot handles routine practice tasks and frees classroom time for deeper work, including analysis of difficulties, discussions, development of intercultural competence, and critical thinking. These aspects go beyond the capabilities of any algorithm. In this way, AI does not replace the teacher but expands the didactic space for more flexible and effective language learning.

Conclusions. The analysis shows that generative artificial intelligence is a promising and pedagogically sound tool in teaching Ukrainian as a foreign language. Its key advantages include dynamic adaptation of materials, constant availability, and personalized feedback, which respond to real methodological needs of teachers and

learners. The particular value of these technologies lies in their ability to adapt educational content to the level, interests, and linguistic profile of each learner, which is one of the most difficult tasks in traditional language teaching. At the same time, effective implementation requires a balanced methodological approach, including clear standards of academic integrity, critical evaluation of generated content, and preservation of the leading role of the teacher. Thus, generative AI does not compete with the teacher but extends the range of teaching tools for more flexible and effective instruction.

References:

1. Голуб, Т. П., Коваленко, О. О., Жигжитова, L. M., & Котковець, А. L. (2024). Штучний інтелект у педагогіці: вивчення іноземної мови у вищій освіті. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»,* 4, 50–56. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7

2. Калашник, О. В. (2025). Інтерактивні підходи до навчання української мови здобувачів-іноземців. У *Scientific forum: theory and practice of research: Collection of scientific papers "SCIENTIA" with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference* (с. 102–105). ICofSR.

3. Четверик, В. К., Веретюк, Т. В., & Калашник, О. В. (2025). Генеративний штучний інтелект для адаптації навчальних матеріалів у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія,* (8). https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-02

4. Chagas, L. (2023). ChatGPT in foreign language learning: A short experiment with tourism students. *International Research in Higher Education, 8*(2), 39–43. https://doi.org/10.5430/irhe.v8n2p39

5. Gulich, O., & Chetveryk, V. (2025). Generative artificial intelligence as a tool for psychological and motivational support in foreign language learning. *Educational Challenges*, *30*(2), 248–261. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.19

6. Ivanytska, N., Koliasa, O., Kovalevska, T., Matsera, O., Tetiana, T., & Tkachuk, T. (2024). Analyzing the possibilities of implementation of AI and social networks in teaching foreign language students: Ukrainian universities case study. *Arab World English Journal, 1*(1), 306–318. https://doi.org/10.24093/awej/chatgpt.21

7. Sharov, S., Tereshchuk, S., Romas, L., Zemlianska, A., Derkachova, O., & Saregar, A. (2025). Accessibility and responsibility: Use of generative AI by Ukrainian students. *TEM Journal, 14*(4), 3572–3581. https://doi.org/10.18421/tem144-62

КАРПІНА Олена
https://orcid.org/0000-0002-4045-9938
Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

РОМАН Й. В. ГЕТЕ «СТРАЖДАННЯ МОЛОДОГО ВЕРТЕРА» В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРИ «БУРІ Й НАТИСКУ» ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СЕНТИМЕНТАЛІЗМУ

Вступ. Роман Йоганна Вольфганга Гете «Страждання молодого Вертера» (1774) з'явився у переломний момент європейської культурної історії та став одним із найяскравіших виразів духу епохи. Твір органічно поєднав риси сентименталізму з ідеями німецького руху «Бурі й натиску» ("Sturm und Drang"), створивши унікальний художній феномен, що справив величезний вплив на літературу та культуру наступних десятиліть.

Мета – розглянути роман Й. В. Гете «Страждання молодого Вертера» в контексті літератури «Бурі й натиску» та європейського сентименталізму загалом.

Результати. Рух «Бурі й натиску» виник у Німеччині на початку 1770-х років як бунт молодого покоління проти раціоналістичної обмеженості Просвітництва та застарілих норм класицизму. Назва руху походить від однойменної драми Фрідріха Максиміліана Клінгера (1776). Як зазначає В. Жирмунський, «штюрмери проголосили культ геніальної особистості, яка протиставляє себе суспільству та його умовностям, вимагає свободи почуттів та самовираження» (Ніколенко та ін., 1999, с. 234).

Основними ідеями «Бурі й натиску» були звеличення природного, стихійного начала у людині, культ геніальності та оригінальності, протест проти суспільних норм та умовностей, інтерес до народної творчості та національної історії, емоційна екзальтація та патетика стилю. Д. Наливайко (1998) підкреслює, що «штюрмери поєднували раціоналістичну критику феодального суспільства з

ірраціональним культом почуття та інтуїції» (156).

Гете, будучи одним із провідних представників «Бурі й натиску», створив твір, що став маніфестом цього руху. Проте роман не обмежується лише естетикою штюрмерства, але й органічно поєднує її з традиціями європейського сентименталізму, передусім англійського та французького.

Зв'язок «Вертера» з сентименталізмом виявляється на кількох рівнях. По-перше, це епістолярна форма роману, яка була улюбленим жанром сентименталістів. Гете орієнтувався на досвід Семюеля Річардсона та Жан-Жака Руссо, чий роман «Юлія, або Нова Елоїза» (1761) справив на нього величезне враження. По-друге, це культ чутливості, здатності глибоко відчувати та співпереживати, який є центральним у характеристиці Вертера. По-третє, важливою сентименталістською рисою є увага до природи як джерела емоцій та моральних цінностей. Вертер знаходить втіху та натхнення у спілкуванні з природою, його настрої тісно пов'язані з природними явищами. «Природа у "Вертері" не просто тло подій, а повноправний учасник душевної драми героя» (Копистянська, 2005, с. 201).

Водночас «Вертер» суттєво відрізняється від традиційного сентименталістського роману своєю інтенсивністю та трагізмом. Якщо сентименталісти зазвичай обмежувалися ліризмом та меланхолією, то Гете довів конфлікт чутливої душі з грубою реальністю до трагічної розв'язки. «Гете перетворив сентиментальну чутливість на трагічну пристрасть, яка не знає компромісів і веде до загибелі» (Ковбасенко, 2006, с. 10).

Вплив «Бурі й натиску» на роман виявляється у бунтарському характері Вертера, його протесті проти суспільних умовностей, нездатності пристосуватися до обмежень, які накладає соціальний порядок. Вертер – це геніальна особистість, яка вимагає абсолютної свободи почуттів, не визнає авторитетів та готова йти до кінця у своїх прагненнях.

Важливим аспектом є також автобіографічність роману. Гете вклав у «Вертера» власний емоційний досвід, своє нещасливе кохання до Шарлотти Буфф. Ця особиста основа твору надає йому особливої емоційної

переконливості. Автобіографізм стає у Гете не просто джерелом матеріалу, а способом художнього пізнання дійсності через власний досвід.

«Вертер» також вписується у ширший контекст європейської літератури про нещасливе кохання. Гете творчо переосмислює традицію, закладену Петраркою, розвинену трубадурами та куртуазною лірикою. Проте він переносить акцент із зовнішніх перешкод (соціальних, моральних) на внутрішній конфлікт самого героя, на неможливість знайти гармонію між особистими прагненнями та реальністю.

Роман Гете став літературною сенсацією та справив величезний вплив на європейську культуру. Виникло явище «вертеризму» – масового захоплення образом страждаючого героя, наслідування його стилю одягу, манер, навіть самогубству. Г. Кочур (1969) пише: «Вертер» став голосом цілого покоління, яке знайшло у романі вираз своїх найпотаємніших почуттів та прагнень» (21).

Успіх роману пояснюється кількома факторами. По-перше, Гете створив образ героя, який був водночас типовим для епохи та глибоко індивідуальним. Вертер втілював духовні пошуки та сумніви молодого покоління 1770-х років, його протест проти обмежень та умовностей. По-друге, епістолярна форма створювала ефект безпосередності та щирості, дозволяла читачеві емоційно ідентифікуватися з героєм. По-третє, Гете продемонстрував майстерність психологічного аналізу, детально простеживши еволюцію душевного стану Вертера від захопленого щастя через розчарування до відчаю. Роман став своєрідним дослідженням меланхолії та депресії, показав механізми саморуйнування особистості.

Важливо також відзначити, що «Вертер» порушує фундаментальні екзистенційні питання – про сенс життя, про право людини на самостійний вибір, про співвідношення індивідуальної свободи та суспільного обов'язку. Гете не дає однозначних відповідей, але ставить ці питання з такою силою та переконливістю, що вони продовжують хвилювати читачів і сьогодні.

Роман також мав велике значення у контексті творчого розвитку самого Гете. «Вертер» став для молодого письменника способом художнього подолання

власної емоційної кризи. Гете пізніше зізнавався, що написання роману врятувало його від самогубства, дозволило вивільнити та осмислити болісні переживання.

Висновки. «Страждання молодого Вертера» є унікальним синтезом сентименталізму та естетики «Бурі й натиску», твором, що поєднав камерність та інтимність епістолярного роману з бунтарським пафосом штюрмерства. Роман Гете став важливою віхою у розвитку психологічної прози, відкрив нові можливості для художнього дослідження людської душі та справив значний вплив на європейську літературу та культуру.

Список використаних джерел:

1. Ковбасенко, Ю. І. (2006). Вивчення біографічних відомостей про письменника як методична проблема. *Постметодика*, 6(70), с. 6–17.

2. Копистянська, Н. Х. (200). *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства*. Львів: ПАІС.

3. Кочур, Г. П. (1969). Сонячний геній: вступ. ст. В *Гете Й. В. Твори* (с. 3–41). Київ: Молодь.

4. Наливайко, Д. С. (1998). *Очима Заходу: рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст.* Київ: Основи.

5. Ніколенко, О. М., Мацапура, В. І., Хоменко, Н. В. (Ред.). (1999). *Зарубіжна література XIX століття: посібник*. Київ: Академія.

КИКОТЬ Валерій
https://orcid.org/: 0000-0001-6825-5454
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

МАКРООБРАЗ ВІРША ТА ПЕРЕКЛАД

Перекладознавство як наука, покликана передовсім сприяти поліпшенню якості перекладу. Метою нашого дослідження було випрацювати таку теоретичну концепцію, яка допомагала б насамперед перекладачеві-практикові вірно тлумачити оригінальний текст, розкривати всю його смислову глибину, взаємостосунки змістових та формальних образних елементів всередині тексту та в межах асоціативних рядів і нагромаджень контекстів, і, як наслідок, з якомога меншими втратами відтворювати цей текст іншою мовою.

Зважаючи на те, що ми досліджуємо переклад поетичний, а саме здійснюємо опрацювання поетичного твору на рівні образності з метою досягнення адекватного відтворення в перекладі образів, закладених автором у першотвір, то з нашого боку цілком слушно вести мову про розробку такого перекладацького взірця поетичного твору, який допомагав би перекладачеві відтворювати поетичний твір у всій його можливій повноті, а перекладознавцеві ефективно аналізувати якість перекладу будь-якого віршового твору.

Розроблена нами макрообразна структура поетичного твору, як і загальне сприйняття останнього, базуються на теорії О. Потебні, яка помітно виділяється на тлі інших концепцій теорії мови й основною засадою якої є «всепроникна семантичність». Отже, ми обстоюємо наскрізну «семантизацію» поетичного тексту, тобто «семантичність» усіх його елементів.

На нашу думку, продуктивний у перекладацькому відношенні взірець поетичного твору має відображати загальний принцип його образної будови й бути на кшталт періодичної системи хімічних елементів, у якій навіть відсутнім, ще невідкритим чи недослідженим елементам уже передбачені свої місця в структурі цілого. Крім того, такий взірець має бути щонайповнішим і містити принаймні всі на сьогодні досліджені елементи його будови у їх структурно-системному підпорядкуванні. Такому взірцеві цілком відповідає розроблена

нами універсальна схема макрообразної будови перекладуваного поетичного твору, у якій передбачене й місце для досі недосліджених його образних складників, як, наприклад, нових засобів творення поетичного підтексту, попри тридцять два описані нами донині.

Згідно з проведеними нами дослідженнями, образна структура поетичного твору – це структура художнього організму, тому закони поетичної творчості можуть бути виявлені лише в єдиному структурно-семантичному аспекті, а образ як найменша «клітина» і всеохопна художня універсалія є оптимальною одиницею перекладу, позаяк це поняття включає і частину, й ціле, адекватного відтворення яких має прагнути перекладач.

Макрообраз поетичного твору – це структурно-системне утворення, до якого входять автосемантичні, синсемантичні та субсемантичні образні виміри з їх відносинами в структурі цілого, системною взаємодією мікрообразів на рівні кожного виміру й поза ним у межах усієї структури та асоціативними зв'язками образів твору всіх рівнів поза межами його структури. Розуміння поетичного твору як макрообразу сприяє досягненню адекватності перекладу в процесі його здійснення та виявленню похибок у готовому перекладі під час його аналізу.

Системи автосемантичних, синсемантичних та субсемантичних образів, як взаємозумовлені виміри/рівні макрообразу поетичного твор, потребують повноцінної реконструкції в перекладі з урахуванням їхніх ієрархічних та інших взаємостосунків у межах макрообразу та в ширших контекстах. Взаємопов'язаність образних рівнів є причиною того, що спотворення в перекладі одного з них призводить до викривлення та зникнення, іншого, формою вираження якого він є.

Макрообразна перекладацька схема поетичного твору становить такий комплексно-компонентний структурно-системний взірець, керуючись яким, перекладач може максимально охопити й осмислити всі складники твору та щонайповніше відтворити їх у перекладі, а критик і дослідник перекладу здійснити його повноцінний аналіз.

Залежність макрообразної схеми від асиметрії вихідної та цільової мов та

від деяких інших факторів очевидна, тому вона не може бути повністю відтворена в перекладі; можливе лише відтворення у кожному конкретному випадку її головних, домінантних характеристик, релевантних для категорійного смислу цілого, позаяк лише цілісний поетичний твір має художньо-естетичну цінність.

Аналіз за допомогою схеми макрообразної будови поетичного твору дозволяє проаналізувати поетичний оригінал як структурно-системне цілісне образне явище, як макрообраз з усіма взаємостосунками його образних рівнів та мікрообразних систем у межах цих рівнів, а також переклад поетичного твору з усіма вищезазначеними характеристиками під час їх зіставлення. Такий аналіз відрізняється від усього того, що традиційно використовується в перекладознавчих працях, тим, що він охоплює макрообразну структуру поетичного тексту в усій її повноті та взаємодії її окремих складників і дозволяє ґрунтувати висновки не на окремих фактах, а на сукупності явищ, що містяться в поетичному тексті.

Макрообразне розуміння поетичного твору сприяє з'ясуванню індивідуальної своєрідності конкретного твору, дозволяє перекладачеві виокремити основне через побудови схеми його загальної структури та відтворення її в перекладі, допомагає відтворити зміст і форму в їх гармонії, в якій полягає художність поетичного твору як визначальна міра його якості й цінності. А критикам і дослідникам перекладу таке макрообразне бачення дає можливість виявити перекладацькі трансформації в перекладі поетичного твору та визначити міру близькості структури перекладу й оригіналу.

Автосемантичний рівень макрообразної структури поетичного твору складають образи автологічні та металогічні. Автологічні образи представлені мовними елементами в автономному номінативному вжитку, вони взаємозбагачуються в художньому оточенні, набувають у ньому конкретності та відрізняються індивідуальністю. Носіями автологічних образів є повнозначні слова, а формування художнього потенціалу автологічного образу відбувається на кількох підрівнях семантичного рівня: лексичному, стилістичному,

морфолого-синтаксичному. До металогічних образів належать передовсім словесні образи, тобто вони характеризуються тенденцією до вживання слів та виразів у «переносному», «образному» смислі. В процесі перекладу правомірно з'ясовувати еквівалентні стосунки відповідних засобів на цих підрівнях.

Основою синсемантичних образів є формотворчі елементи поетичного твору: композиційні, графічні, ритміко-інтонаційні, евфонічні та ситаксичні засоби організації поетичного мовлення, що виконують у ньому смислову функцію чи увиразнюють смисли інших образів, тобто несуть на собі естетичне та/чи комунікативне навантаження, яке актуалізується разом із іншими вербальними та паравербальними мовними явищами, релевантними для певного твору в межах різноманітних контекстів. Синсемантичні образи можуть набувати самостійних символічних та контекстуальних значень безпосередньо в поетичному дискурсі та входити до системи образів-домінант твору.

Субсемантичний образ – це образ, що формується в межах загальної макрообразної структури на підтекстовому рівні поетичного твору. Формою вираження субсемантичного образу можуть бути як автосемантичні образи, так і синсемантичні. В поетичному творі субсемантичний образ, у разі його наявності, є зазвичай вираженням головної думки, «прихованої» глибинної ідеї твору, й тому він – образ семантико-композиційний та концептуально-підтекстовий.

Субсемантичний образ може бути концептуальним, локальним та синхронним, а також інтенційним та оказіональним. Він характеризується наявністю в тексті твору сигналів-маркерів, за допомогою яких виявляється образно-підтекстова інформація, та на які повинен орієнтуватися тлумач під час доперекладного аналізу й процесу перекладу.

Переклад можна вважати адекватним першотворові лише тоді, коли відображення зовнішньої єдності змісту й форми поетичного тексту супроводжується відтворенням його глибинної структури, якою є субсемантичний образ, що має матеріальну репрезентацію в тексті, й збереження якого в перекладі є потенційно можливим за наявності певних умов системного

та індивідуально-перекладацького характеру, а також обов'язковим у плані його домінантного позиціонування в межах макрообразу конкретного поетичного твору.

Сутність мікрообразу конкретного твору у всій його повноті усвідомлюється лише в системі цілого. Вирваний із художньої цілісності, він не втрачає значення, яке в ньому міститься, проте функція його в системі цілого стає недоступною для розуміння, вона збагненна лише тоді, коли цілісність мікрообразу проглядається реципієнтом у щонайширшому художньому контексті. Всередині нового цілого, зокрема і в перекладі, мікрообраз майже завжди набуває нових функцій, акцентів відповідно до вимог системи нової художньої єдності. Внаслідок дії закону побудови нового цілого відбувається зміщення художньої сутності мікрообразу.

Багаторівнева організація поетичного твору як макрообразу зумовлює неоднорідний характер еквівалентності у віршовому перекладі. Розробка семантики слова, його змістова детермінованість дозволяє встановити типи еквівалентності автосемантичних образів. Автосемантичні образи перекладу можуть перебувати в еквівалентних, частково еквівалентних та нееквівалентних стосунках із відповідними образами першотвору.

Автологічні образи відтворюються головно за допомогою еквівалентів, хоча має місце й деавтологія, тобто передача нетропеїчного образу тропеїчним, додавання, заміщення та інші перекладацькі трансформації. Словесні образи, що формують металогічну частину поетичного тексту, відтворюють образними еквівалентами (повними або частковими), кальками (покомпонентно-образними або смислово-образними) чи дескриптивними перифразами.

Більшість перекладацьких проблем, пов'язаних із відтворенням синсемантичних образів, цілком успішно розв'язуються, як за допомогою прямих відповідників, так через застосування перекладацьких трансформацій. З огляду на неможливість повного збереження всіх образних компонентів вірша та зв'язків, що існують між ними, перекладач змушений прагнути передачі домінантних факторів, котрі необхідно з'ясувати на основі доперекладного

семантико-стилістичного аналізу тексту. До домінантних образів поетичного твору можуть належати як звукові, інтонаційно-ритмічні образні компоненти вірша, так і графічні та синтаксичні. Всі вони вимагають під час перекладу функціонального підходу з огляду на жанрову та історико-літературну специфіку цільової культури.

Субсемантичний образ як система словесних зображувально-виражальних засобів притаманний певним поетичним творам і складається з непрямих висловлювань, які мають прихований смисл, що виявляється не лише в близькому текстовому оточенні, мовленнєвій ситуації, а й у ширших семантичних контекстах. Субсемантичний образ виявляється внаслідок інтерпретації поетичного тексту, під час якої може виникати багатозначність підтексту, яка створює певні труднощі під час сприйняття, декодування та перекладу тексту, подолати які допомагає контекст. Без розуміння субсемантичного образу неможливе адекватне сприйняття та переклад змістово-концептуальної інформації поетичного твору.

Розгляд складників субсемантичного образу відбувається в двох аспектах – композиційному та структурному, й розкриття конкретного співвідношення індивідуальної (композиційної) та загальної (структурної) функцій в кожному елементі становить основне завдання доперекладного аналізу вірша.

Способи відтворення в перекладі субсемантичних образів різноманітні – від віднаходження прямих еквівалентів їх маркерного втілення в тексті до вдавання до всіх відомих перекладацьких трансформацій. Адекватне відтворення субсемантичних образів поетичного твору часто здійснюється за допомогою засобів, які є функціонально аналогічними засобам їх творення в оригінальному тексті.

Отже, поетичний переклад – це процес і результат макрообразного перестворення іншомовного віршового твору засобами цільової мови через збереження всіх рівнів його образної структури з урахуванням їх взаємозалежності, домінантності та асоціативних зв’язків у межах та поза цією структурою. Під час перекладу перекладаються не елементи поетичного тексту, а відтворюється функція того чи того елемента в естетичній цілості першотвору з огляду на недопустимість ігнорування діалектичного зв’язку між деталлю та цілим.

КИСЕЛЬОВА Анастасія
https://orcid.org/0009-0000-2277-7644
Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

ЖІНОЧІ ГОЛОСИ ХАРКІВСЬКОГО АНДЕГРАУНДУ

Вступ. У дискурсі харківського андеграунду, а саме у спільноті Літературного Слему, надзвичайно сильними є жіночі голоси. Поетки у своїх віршах торкаються зокрема теми фемінізму. Андеграунд, що характеризується порушенням традицій, експериментаторством, епатажем і бунтарством (Оборська, 2016), є простором радикального переосмислення жіночої ідентичності через спротив офіційній ідеології, а також патріархату всередині самого контркультурного руху. Як зауважував літературознавець Юрій Ковалів, саме андеграунд слугував рушієм змін суспільних норм, поглядів на мистецтво, які потім стали загальноприйнятими: «Завдяки андеграунду зазнало змін світосприйняття американського суспільства, також змінилися традиції, з'явилася радикальна друкована продукція» (Ковалів, 2007: 69). Феміністична спільнота андеграунду є важливою складовою феміністичного руху, оскільки її незалежність від офіціозу забезпечить стійкість позиції, навіть за умов відкату світу в бік патріархату, та стане натхненням для наступних поколінь.

Мета дослідження: розглянути творчість поеток андеграунду як простір фемінізму. Основний метод – феміністична критика, оскільки дослідження стосується того, як у поезії андеграунду зображуються жіночий досвід, гендерні ролі та відносини влади між статями.

Результати. Феміністки андеграунду вдаються до критики патріархального устрою, де влада належить чоловікам, а жінки обмежені в правах. На думку поетки андеграунду Марії Квітми, за феноменом патріархату приховується вразливість чоловічого ego. Основною темою її вірша «Чоловіки» (2023) є протистояння жіночої суб'єктності та егоцентризму чоловіків, сформованого патріархальною культурою. Нездатність чоловіків

розуміти потреби й емоційні стани інших, зацикленість на собі протиставляється чуттєвості жінок: «Чоловіки ображаються, коли кажу, що кохати можуть тільки жінки» (Квітма, 2023). Наразі патріархат займає не таку сильну позицію, як раніше, але чоловіки ностальгують за часами, що минули: «Вони кричать, мовби у кращі роки таких, як я, палили на площах» (Квітма, 2023).

У патріархальному устрої чітко окреслені гендерні ролі, через що формується багато стереотипів, припущень та думок про те, як має поводитись людина відповідно до її гендерної ідентичності. Відтак, чоловікам приписують стійкість, рішучість, силу, безпечність тощо, а жінкам навпаки – вразливість, ніжність, тендітність, легковажність (Іллемерс, 2018). М. Квітма руйнує ці стереотипи. Опис чоловіків вона супроводжує епітетами, які зазвичай характеризують жінок, таким чином іронічно висміює мускулінність: «Все, що колись робили вони: сильні, ніжні та стомлені. / Усе, що робили чоловіки, такі тендітні істоти». Натомість жінку поетка змальовує сильною: «Вони бояться, що я вийду з кухні і зроблю Все» (Квітма, 2023). Її жінка прагне незалежності та нових відкриттів: «Поки воно (Вона!) хоче майструвати кораблі» (Квітма, 2023).

Особливістю харківського літературного слему є те, що учаснику на сцені дозволяється користуватися реквізитом і таким чином доповнити виступ додатковими сенсами. Під час свого перформансу М. Квітма використала чоловічі труси як символічний предмет. Мисткиня назвала їх «батькові» та «дідові», що можна інтерпретувати як іронію над патріархальною родовою тяглістю. Жест зняття «дідових» трусів у такому контексті виглядає метафорою виходу з-під влади патріархального порядку та відмови від підпорядкування. Водночас наявність ще однієї пари трусів «батькових» під ними вказує на неможливість повного й негайного подолання наслідків патріархального устрою у суспільній свідомості.

Під норми суспільства, особливо на пострадянських просторах, дотепер не підпадає квірність, що пов’язана із фемінізмом спільною метою і ґрунтується на деконструкції патріархальних традицій, гендерних стереотипів та примусової гетеронормативності. Незважаючи на неприйнятність, поетки андеграунду

ведуть мову про квір-досвід. У вірші М. Квітми «Очі болять від сигаретного диму» (2023) йдеться про кохання лесбійок; у змальованому художньому світі немає чоловіків, жінки будують самодостатній емоційний і чуттєвий простір.

Феміністичний андеграунду ускладнюється ще однією проблемою: невидимість жінок у мистецтві, що властива патріархальному суспільству. У вірші мисткиня із псевдо Фіалка «Поетка без відповідей» (2022) вдається до розкриття проблеми другорядності жіночого голосу у поезії, де панує чоловік: «поетка без сенсу / без сексу без вірування / схиляється перед безсмертним поетом» (Фіалка, 2022) . Водночас це дає жінці певну свободу у творчості, тому що на неї не накладаються великі очікування: «і з вільним ставленням до поезії / коли вона не її» (Фіалка, 2022). У цьому вірші Фіалка висвітлює фалоцентричну або радше фаллогоцентричну, як писав Жак Дерріда (Дерріда, 1972), модель світу. Фаллогоцентична культура утверджує домінування чоловічого досвіду та чоловічої мови як центральних, універсальних і нормативних. Натомість жіноче начало в такій культурі є вторинним і визначається через ставлення до чоловіка або через зв’язок із ним. Саме по собі воно вважається неповноцінним й не має власної мови.

Фіалка пише про підтримку жінкою жіночого голосу у поезії: «пиши дівчино / я безкінечно віритиму / усім твоїм словам / навіть якщо ніхто не второпа / чому ти настільки проста» (Фіалка, 2023). Вона також має сумнів щодо доречності розподілу поезії на жіночу і чоловічу: «навіть коли для переважної більшості/ поезія ділиться на жіночу і чоловічу/ нехай вони врешті доїбуться до когось іншого» (Фіалка, 2022). Гендерна диференціація передбачає певну стереотипізацію проти якої виступають феміністки, оскільки вона обмежує особистість у самовираженні та закріплює патріархальні норми.

Важливою темою феміністичних поезій андеграунду є тілесність. Вірш Діни Чмуж «Тіло моє» (2022) містить роздуми про те, як тіло жінки взаємодіє з часом і простором: «Проростає в повітрі тіло моє – невизнана територія. Вривається в простір, окуповує часообіг. Облудна. Полохлива. Оболонка» (Чмуж, 2022). Д. Чмуж порушує проблему неприйняття тіла і

власних бажань: «Тілесність забруднена і небезпечна» (Чмуж, 2022). Часто в сучасному суспільстві із соромом за своє тіло стикаються саме жінки, оскільки воно підпадає під об'єктивацію більше, ніж чоловіче. У традиційних соціокультурних уявленнях від дівчини очікується незайманість, збереження сексуальної «чистоти», а порушення цієї норми може призвести до соціального неприйняття та суспільного осуду. Фраза «ані руш зі свого кострища» (Чмуж, 2022) вказує на неможливість втечі від свого тіла, уникнути тягара відповідальності за нього. Як писала есеїстка та культурна критикиня Олівія Ленг: «Ми всі застрягли у своїх тілах, тобто у тому плетеві суперечливих ідей про те, що ці тіла означають, на що вони здатні, що їм дозволено чи заборонено робити» (Ленґ, 2024: 178)

Із початком російського вторгнення в Україну однією із основних тем на Літературному Слемі стала тема війни. Левіза Нікуліна з Донецька торкається у своїй поезії жіночого воєнного досвіду. Лірична героїня вірша «Мені було 17, коли на мене вперше навели автомат» (2025) засвідчує, що війна входить не лише у простір міста, вона залишає відбиток у пам'яті. Тіло стає об'єктом влади ворога, а разом із цим зникає почуття безпеки: «від них не сховаєш- / ся. пальцями розширюють мені очі, / розпитують мов «где ваша дочь быіла сегодня ночью» (Нікуліна, 2025). Дорослішання відбувається через розуміння власної смертності, втрати контролю над своїм життям: «коли мені виповнювалось 17, / я сиділа на кухні, ще не палила, але вже думала, що скоро помру» (Нікуліна, 2025). Ліричній героїні вдалося вижити, але досвід війни тепер є частиною її життя: «я б хотіла сказати, що це просто сон. і це правда сон. // він сниться мені кожного місяця. з 17. // і найгірше - сьогодні Мені 27» (Нікуліна, 2025).

Висновки. У середині андеграундного дискурсу досить продуктивним є феміністичний дискурс, що передбачає широкий спектр тем: критику патріархального канону, боротьбу зі стереотипами, висвітлення квір-досвіду та пошук втраченого жіночого голосу. Також феміністки андеграунду вдаються до деконструкції гендерних ролей. Із початком війни на Донбасі, а згодом

повномасштабного російського вторгнення в Україну в андеграундному феміністичному дискурсі важливе місце посідає осмислення жіночого досвіду війни, який переживають учасниці спільноти. Простір Літературного Слему надає поеткам можливість висловитися в експериментальному форматі та таким чином донести важливі думки, що стосуються фемінізму та квірності.

Список використаних джерел:

1. Ковалів, Ю. (ред.). (2007). *Андеграунд.* Літературознавча енциклопедія. (Т. 1.) Київ: Академія.

2. Ленґ, О. (2024). *Тіло кожного. Книга про свободу*. (Ярослава Машико, перекл). Київ: Грушка.

3. Літературний SLAM / LitSlamUA. (2023, 6 березня). *14. Діна Чмуж (22.01.2022 Харків)* YouTube. Узято з https://www.youtube.com/watch?v=dsfwm4UaATk

4. Літературний SLAM / LitSlamUA. (2024, 18 лютого). *25. Марія Квітма - 4 раунд (09.09.2023 Харків)*. YouTube. Узято з https://www.youtube.com/watch?v=AVxJNXbe38U

5. Нікуліна, Л. (2025, 25 квітня). *Мені було 17, коли на мене вперше навели автомат.* Левізкіни страсті та мордасті. Telegram. Узято з https://t.me/levizkins/315

6. Оборська, С. (2016, 12 квітня). *Андеграунд.* ВУЕ. Узято з https://vue.gov.ua/Андеграунд

7. Фіалка. (2023, 13 лютого). *Пиши дівчино.* фіалка шось там. Telegram. Узято з https://t.me/fialkashostam/118

8. Фіалка. (2022, 1 травня). *Поетка без відповідей*. фіалка шось там. Telegram. Узято з https://t.me/fialkashostam/17

9. Derrida, J. (1972) *Marges de la philosophie. Tympan.* Paris: Éditions de Minuit.

10. Ellemers, N. (2018, January) *Gender stereotypes.* Annual review of psychology. https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-122216-011719

КОЛОДНИК Людмила

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

ВИВЧЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ПРАВНИЧИЙ ДИСКУРС: ПІДХІД, МЕТОДИ, ЗАСТОСУВАННЯ

Вступ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, глобалізації правових відносин, інтеграції України як держави в міжнародну спільноту та європейську зокрема, знання юридичної англійської мови набуває особливого значення для юристів, науковців і студентів правничих спеціальностей. Англійська мова дедалі частіше виступає мовою міжнародного правового спілкування, підготовки контрактів, ведення переговорів та медіації, а також постійного аналізу судової практики за правом Англії та Уельсу, а також Сполучених Штатів Америки. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних підходів до викладання та вивчення юридичної англійської мови, які б поєднували мовну підготовку з розумінням правничого контексту, який є невіддільною ознакою навчального процесу.

Одним із сучасних та дієвих підходів є опанування юридичної англійської мови крізь призму правничого дискурсу. Такий підхід передбачає інтеграцію мовних і правових знань, що дозволяє не лише засвоювати спеціалізовану лексику та граматичні конструкції, а й розуміти особливості функціонування мови права. Постійний аналіз юридичних текстів різного спрямування, судових рішень, контрактів та інших документів англо-американської правової системи сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі права.

Актуальність дослідження визначається необхідністю оновлення підходів до викладання юридичної англійської мови відповідно до сучасних вимог правничої освіти. Особливого значення набуває використання автентичних правничих матеріалів і міждисциплінарного підходу, що поєднує елементи

лінгвістики та права.

Мета та методи дослідження

Метою дослідження є визначення особливостей вивчення юридичної англійської мови крізь призму правничого дискурсу, а також обґрунтування ефективних підходів і методів формування професійної мовної компетентності у сфері права. Особлива увага приділяється інтеграції мовної підготовки з аналізом правничого контексту, що сприяє глибшому розумінню функціонування юридичної мови в професійному середовищі.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження. Зокрема, застосовано метод аналізу та узагальнення наукової літератури, лінгвістичний аналіз юридичних текстів, дискурсивний аналіз, а також практико-орієнтований метод.

Застосування зазначених методів дозволяє ефективно опанувати юридичну англійську мову та обґрунтувати ефективність міждисциплінарного підходу до її вивчення.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Ефективне опанування юридичної англійської мови неможливе без розуміння ключових правових доктрин, що лежать в основі англо-американської правової системи. Правові доктрини формують основу правничого мислення, впливають на інтерпретацію норм права та знаходять своє відображення у судових рішеннях, законодавчих актах і юридичних документах Серед доктрин, які рекомендовано опановувати під час вивчення юридичної англійської мови виділяють наступні:

- «Ultra vires», латинська фраза, що українською мовою означає «за межами або поза межами повноважень»,
- «Consideration», що означає «доктрина взаємного надання (взаємного задоволення) сторін контракту»,
- «Corporate veil», доктрина корпоративної вуалі, тощо.

Поряд із аналізом правових доктрин важливе значення має дослідження мовних особливостей юридичної англійської мови, що проявляються у

правничому дискурсі. Одним із цікавих прикладів такої мовної варіативності є написання назви **shareholders' agreement**, яке демонструє співіснування граматичних норм і сучасної практики юридичного письма.

У правничій практиці виникає питання щодо доцільності використання апострофа у словосполученнях *shareholders' agreement, shareholder's agreement* або без апострофа - *shareholder agreement*.

З погляду традиційних правил англійської граматики використання апострофа пояснюється формою присвійного відмінка (possessive 's). Апостроф використовується для позначення належності або відношення між іменниками. Зокрема, після іменників у множині, що закінчуються на *-s*, додається лише апостроф, наприклад: *the auditors' investigations*. Відповідно до цього правила словосполучення **shareholders' agreement** є граматично обґрунтованим, оскільки йдеться про угоду акціонерів. У випадку, коли угода укладається одним акціонером, нормативною вважається форма **shareholder's agreement**.

Водночас аналіз сучасної правничої практики свідчить про наявність тенденції до відмови від використання апострофа у подібних словосполученнях. У багатьох англомовних юридичних документах дедалі частіше використовується форма **shareholders agreement** або **shareholder agreement** без апострофа. Така тенденція пов'язана з ширшим мовним явищем сучасної англійської мови — використанням іменників у функції означення (noun as adjective). У цьому випадку іменник *shareholder* починає виконувати атрибутивну функцію, описуючи тип угоди, а не виражаючи відношення належності.

Подібні процеси спостерігаються і в інших словосполученнях сучасної англійської мови, наприклад: *driver licence*, *season greetings*, а також у газетних заголовках, де іменники використовуються у ролі означень (наприклад, *Europe jobs crisis*). Таким чином, варіативність написання назви **shareholders' agreement** відображає ширші тенденції розвитку сучасної англійської мови, де традиційні граматичні правила співіснують із практикою спрощення письма та активного використання іменників у функції прикметників.

Таким чином, аналіз варіативності написання словосполучення *shareholders' agreement* демонструє взаємодію граматичних норм та сучасних тенденцій розвитку юридичної англійської мови, що має важливе значення для правильного використання правничої термінології у професійній комунікації.

Поряд із аналізом правових доктрин доцільним є звернення до ключових судових рішень, що стали віховими для розвитку англо-американського права, а саме: Carlill v Carbolic Smoke Ball Co (the UK), Liebeck vs McDonald's restaurant (the USA) та Donoghue v Stevenson (the UK), тощо. Під час аналізу таких справ викладач стисло представляє їх фабулу, пояснює ключову юридичну термінологію та звертає увагу на історичний контекст. Для закріплення матеріалу студентам пропонуються вправи, спрямовані на розвиток лексичних навичок і читання. На наступному етапі використовуються автентичні відеоматеріали для формування навичок аудіювання. Завершальним етапом є рольова гра у формі моделювання судового процесу, що сприяє розвитку навичок усного професійного мовлення.

Вивчення віхових справ у процесі опанування юридичної англійської мови сприяє формуванню здатності інтерпретувати автентичні правничі тексти та розуміти логіку судового правозастосування.

Результати та висновки

У підсумку, вивчення юридичної англійської мови крізь призму правничого дискурсу демонструє важливість інтеграції трьох ключових аспектів: розуміння правових доктрин, усвідомлення мовних особливостей та аналізу автентичних судових справ. Робота з класичними судовими справами, такими як *Carlill v Carbolic Smoke Ball Co, Donoghue v Stevenson*, дозволяє студентам та юристам-практикам формувати глибоку професійну комунікативну компетентність і точне володіння термінологією англо-американського права. Аналіз мовних тенденцій, зокрема варіативності написання словосполучень на як-то *shareholders' agreement*, підкреслює динамічний характер правничого дискурсу та потребує адаптації методик викладання юридичної англійської до сучасних практичних вимог.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення методичних моделей навчання, що ґрунтуються на міждисциплінарній інтеграції лінгвістики та права та передбачають активне використання автентичних матеріалів у навчальному процесі.

Список використаних джерел:

1. Derev'ianko, O. V. (2018). *Mizhdyscyplinarnyi pidkhid do vyvchennia anhliiskoi movy: Metodyka CLIL* (278 p.). Odesa: Astroprint.
2. Haidai, I. O., Koshelieva, M. V., Suvorova, L. K., & Pankovyk, N. M. (2023). Intehrovanyi pidkhid u vyvchenni inozemnoi movy ta metodyka CLIL: Vidkryttia novykh horyzontiv v navchanni studentiv movnykh spetsialnostei. *Innovatsiina pedahohika*, 63(1), 121–126.
3. Vyhovskyi, O. (2019). Doktryna *ultra vires* ta yii evoliutsiia v anhliiskii zakonodavchii ta sudovii praktytsi. *Pidpryiemnytstvo, hospodarstvo i pravo*, (4). http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2019/4/2.pdf
4. Liebiedieva, M. O. (2013). Osoblyvosti vykladannia anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia studentam yurydychnoho fakultetu. In *Suchasni metody vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli: Materialy konferentsii* (pp. 204–213). Kyiv: NTUU "KPI".
5. Adams, K. (2009, June 12). *Apostrophe in "shareholders agreement"?* [Blog post].https://www.adamsdrafting.com/apostrophe-in-shareholders-agreement/

КОМАР Олег
http://orcid.org/0000-0001-8071-3905
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У РОМАНІ С. А. КОСБІ «KING OF ASHES» («КОРОЛЬ ПОПЕЛУ»)

Роман С. А. Косбі «King of Ashes» («Король попелу») [1] — це зразок сучасної американської гангстерської прози, де культурно маркована лексика виконує потужну ідентифікаційну функцію. Текст роману насичений мовними одиницями, що відображають специфіку американського Півдня, гангстерський сленг та регіональну матеріальну культуру. Відповідно, при перекладі роману перед перекладачем постає завдання передати не лише денотативний зміст означених мовних одиниць, а й їхнє соціально-культурне навантаження, стилістичний регістр та регіональну айдентику [2]. Аналіз тексту роману дозволяє виокремити декілька груп культурно маркованих мовних одиниць, що потребують особливої уваги при перекладі та ретельно продуманих перекладацьких рішень.

Гастрономічні реалії американського Півдня

Одним із найбільш виразних пластів культурно-маркованої лексики є назви страв афроамериканської кухні Півдня (soul food). У романі фігурують «cornbread», «turnip greens», «collard greens», «chitterlings», «fried catfish», «mac and cheese», «okra» — весь канонічний репертуар «їжі для душі», яка в тексті виконує роль не лише об’єкта споживання, а радше маркера приналежності до афроамериканської спільноти.

Показовим з такого погляду є епізод, де описується зловісна страва, доставлена дружині вбитого гангстера: «Cornbread, mac and cheese, turnip greens, big jug of iced tea, and a plate of chitterlings». У перекладі цей перелік можна відтворити методами транскодування і калькування: «Кукурудзяний хліб,

макарони з сиром, листя ріпи, здоровенна пляшка холодного чаю й тарілка чіттерлінгів». Реалія «chitterlings» зберігається транскрипцією «чіттерлінги» з виносною приміткою, яка пояснює культурний контекст. Таке рішення, на нашу думку, виправдане, позаяк її заміна на еквівалент «тельбухи» може перенести на другий план культурну специфіку, натомість транскрипція в парі з приміткою виконує одночасно ідентифікаційну й інформативну функції.

Значну частину реалій, на кшталт «collard greens», «okra», «lima beans», можна перекласти за допомогою функціональних еквівалентів — «листова капуста», «бамія» «стручкова квасоля», хоча таке рішення може водночас призвести до втрати конотації регіональної кухні. Загалом, у перекладі гастрономічних реалій, на наш погляд, має домінувати стратегія мінімізації екзотизації там, де є наявний відповідник, і транскрипції / транслітерації там, де відповідника немає.

Топоніми та регіональна ідентичність американського Півдня

Географічний і культурний простір роману формується через топоніми і культурні маркери Вірджинії та американського Півдня у ширшому контексті. Вигадане місто «Jefferson Run» постає каламбуром, фіксуючи як власну назву (алюзія на Томаса Джефферсона), так і семантичну гру. Назву міста варто транскодувати, що, на наш погляд, є доречною стратегією для вигаданих топонімів.

Реальний топонім Decatur (передмістя Атланти зі значним афроамериканським населенням) варто відтворити транскрипцією без зайвої експлікації. Топонім «Атланта» — культурна столиця афроамериканського Півдня — можна подати у супроводі розлогої примітки на кшталт: «Атланта — важливий культурний та економічний центр для афроамериканців», а її сленгову назву — «Hotlanta» — пояснити ще в одній примітці. Такий підхід свідчитиме про системну роботу з культурно маркованими топонімами: фонетична адаптація назви супроводжується культурологічним коментарем.

Важливим регіональним маркером у романі постає баптистська церква як соціальний і духовний інститут афроамериканської громади Півдня. Тут

згадуються «First Abyssinian Baptist Church» та «Gethsemane Baptist» — першу назву можна перекласти як «Перша абісінська баптистська церква», що є точним і стилістично нейтральним рішенням, а другу — генералізовано, що зумовлено контекстом. Авторський опис «Baptist churches all across the South» варто передати як «у баптистських церквах по всьому Півдню» з акцентом на ключовому слові «the South», позаяк американський Південь у цьому контексті — це радше культурно-політичне поняття.

Гангстерська та субкультурна лексика

Назви банд у романі є окремим перекладацьким викликом. «Black Baron Boys» → «Чорні барони» — пропонується компонентний, проте лаконічний переклад з компресією; «Ghost Town Crew» → «Клан міста-привида» — можна відтворити специфіку мовної одиниці «crew» у відповіднику «клан», що є дещо виразнішим за нейтральне «компанія» і відповідає вживанню в контексті вуличних банд.

Соціолект «doughboys» в контексті опису місцевої злочинної екосистеми варто подати як «дрібні дилери» — це нейтральне функціональне рішення, що втрачає гумористично-пейоративну конотацію оригіналу, але зберігає денотат без зайвої експлікації.

Реалія «baby mama» — типовий елемент афроамериканського розмовного мовлення, що відображає специфічну модель сімейних стосунків. У перекладі її можна передати описово як «мати його дітей», що буде точним у денотативному плані, але нейтралізує розмовну та культурну маркованість, пов’язану з поняттям позашлюбного материнства в афроамериканській спільноті, або ж як «мати його позашлюбної дитини», що буде доречніше відтворювати культурну специфіку оригіналу.

Концепт «food desert» варто передати методом калькування — «харчова пустеля» — з виносною приміткою, що цілком відповідатиме сучасному науковому і публіцистичному вживанню терміна в українському контексті.

Афроамериканська тілесна естетика

С. А. Косбі розвиває багату традицію афроамериканської літератури в

описі кольорів шкіри — через метафори матеріалів і відтінків. Вже перший абзац роману встановлює цю оптику: «Her mahogany skin is deeper and darker in the sepia-tone filter» → «Її смуглява шкіра виглядає насиченішою і темнішою крізь фільтр “сепія”».

«Mahogany skin» можна перекласти як «смуглява шкіра», що є частковою нейтралізацією, позаяк «mahogany» (червоне дерево) — це конкретний відтінок темно-коричневого, що несе додаткові конотації краси і благородства в афроамериканській культурі. На наш погляд, відповідник «смуглява» є менш насиченим, проте семантично ширшим, до того ж він покликаний створити образ, який буде легше уявити читачеві. Водночас збереження образу «фільтр “сепія”» підтримує кіноестетичну метафору оригіналу. «Light brown thigh» можна передати як «світло-брунатне стегно» (прямий переклад), а «Her dark skin was smooth as a night gone black» — як «Її темна, мов глупа ніч, шкіра була напрочуд гладенькою» з повним збереженням поетичної метафори.

Таким чином, у романі С. А. Косбі «King of Ashes» («Король попелу») культурно марковані мовні одиниці, пов’язані з американським Півднем і афроамериканською спільнотою, становлять системний перекладацький виклик і потребують диференційованих рішень. Так, гастрономічні реалії варто передавати переважно через транскрипцію з примітками або функціональні еквіваленти залежно від ступеня їхньої відомості, гангстерську субкультурну лексику — через семантичну адаптацію зі збереженням денотата і частково конотації тощо. Насамкінець, переклад має супроводжувати розгорнута система приміток, яка поставатиме системоутворювальним елементом перекладацької стратегії і свідчитиме про усвідомлене прагнення зберегти й передати культурну специфіку тексту і водночас лишити його легким для сприйняття.

Список використаних джерел:

1. Cosby, S. A. (2025). *King of Ashes : a novel.* Pine and Cedar, New York.
2. House, J. (2023). *Translation: the basics*. Routledge.

КОНОТОП Олена
https://orcid.org/0000-0002-8451-357X
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТВОРЕННІ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вступ. Цифрова трансформація освіти актуалізує питання інтеграції генеративного штучного інтелекту (ГШІ) у педагогічну практику. **Мета** дослідження — виявити функціональний потенціал ГШІ-інструментів у створенні дидактичних матеріалів для навчання іноземних мов та розробити практичні рекомендації щодо їх методично виваженого застосування. *Проблема* полягає у відсутності систематизованих критеріїв оцінювання таких інструментів і ризику некритичного їх впровадження без урахування педагогічної доцільності. Теоретичним підґрунтям дослідження слугують концепція комунікативно орієнтованого навчання (CLT), теорія зони найближчого розвитку як основа скафолдингу, а також принципи Universal Design for Learning (UDL), що обґрунтовують необхідність варіативності навчального контенту [1, 2].

Результати. Генеративні моделі реалізують свій дидактичний потенціал через три ключові механізми. *По-перше*, **диференціація та скафолдинг**: адаптація автентичних текстів під рівні володіння мовою за шкалою CEFR (Pre-A1 — C2) дозволяє миттєво персоналізувати навчальний контент без залучення додаткових ресурсів. Принципово важливо, що ГШІ здатен не лише спрощувати лексико-граматичну структуру тексту, а й зберігати його комунікативну автентичність — властивість, яка в традиційній адаптації часто втрачається. *По-друге*, **контекстуалізація**: генерація ситуативних вправ забезпечує інтеграцію цільової лексики або соціокультурний контекст, що підвищує мотивацію та комунікативну релевантність навчання. *По-третє*, **комплексність**

методичного пакету: за єдиним тематичним запитом можливе створення повного навчального модуля — тексту, словника, тестів, аудіоскриптів та рубрик оцінювання. Така комплексність скорочує підготовчий цикл уроку в середньому з 2–3 годин до 20–40 хвилин (за даними пілотних педагогічних досліджень), вивільняючи ресурс учителя для фасилітації та зворотного зв'язку.

На основі порівняльного аналізу функціональних можливостей сучасних платформ (за критеріями лінгвістичної точності, варіативності завдань та методичної гнучкості) запропоновано трирівневу класифікацію ГШІ-інструментів:

Рівень потенціалу	Інструментарій	Методична цінність
Високий	ChatGPT, Claude, Gemini, MagicSchool, Eduaide.AI, Brisk Teaching	Глибока лінгвістична обробка, висока варіативність, методична точність
Середній	Curipod, SchoolAI, Almanack, Education CoPilot, Teachermatic	Ефективна візуалізація та інтерактивність; потребують корекції мовних нюансів
Низький	Lessonplans.ai	Узагальнені структури планів; вимагають суттєвого доопрацювання

Критичним аспектом імплементації є верифікація згенерованого контенту: моделі можуть продукувати т. зв. *галюцинації*, граматичні девіації та культурно некоректні формулювання. Окремої уваги заслуговує проблема **prompt-грамотності** педагога: якість згенерованого матеріалу прямо корелює з точністю та методичною структурованістю запиту. Учитель, який формулює запит із зазначенням рівня CEFR, типу вправи, комунікативної мети та вікової групи, отримує суттєво якісніший результат, ніж при загальному зверненні. Відтак учитель набуває нової функціональної ролі — **методичного редактора та куратора контенту**, що передбачає не пасивне використання, а критичну

адаптацію ГШІ-продуктів відповідно до цілей конкретного уроку та потреб учнів.

Забезпечення академічної якості AI-асистованих матеріалів потребує дотримання чотирьох взаємопов'язаних принципів. Перший — **«людина в контурі» (Human-in-the-loop)**: жоден ГШІ-продукт не може використовуватися як остаточний навчальний матеріал без фахової верифікації вчителем, що передбачає лінгвістичну перевірку та оцінювання культурної відповідності. Другий — **методична специфікація промпту**: ефективний запит повинен містити чітко визначені параметри — рівень CEFR, тип завдання, комунікативну мету, вікову групу та очікувані результати навчання тощо; додатковим інструментом підвищення точності є рольове моделювання, коли модель отримує функціональну роль, наприклад, фахівця з методики викладання іноземної мови. Третій — **циклічне використання**: ГШІ доцільно залучати не лише до генерації завдань, а й до створення ключів відповідей, пояснень типових помилок та критеріїв оцінювання, що забезпечує методичну цілісність навчального модуля. Четвертий — **етичність та інклюзивність**: контент необхідно перевіряти на наявність прихованих гендерних, расових або соціальних стереотипів, які можуть відтворюватися моделями внаслідок упереджень у навчальних даних, особливо в текстах із соціокультурним наповненням.

Висновки. Інтеграція ГШІ у процес розробки дидактичних матеріалів суттєво скорочує часові витрати педагога та відкриває нові можливості для персоналізації навчання. Водночас ефективність застосування визначається не технологічною новизною інструменту, а методичною компетентністю вчителя в його використанні, зокрема здатністю до грамотного промптингу, критичного редагування та дидактичного переосмислення згенерованого контенту. Акцентуємо, що технологія трансформує роль педагога, але не замінює її.

Перспективи подальших досліджень охоплюють: 1) розробку валідованих критеріїв оцінювання якості ГШІ-згенерованих навчальних матеріалів; 2) дослідження впливу AI-асистованого навчання на формування

іншомовної комунікативної компетентності учнів різних вікових груп; 3) розробку моделі формування prompt-грамотності як складової цифрової педагогічної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Конотоп, О. С. (2020). Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*, (28), 57–61. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.10
2. Конотоп, О. С. (2025). *Теорія і практика формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування* [Докторська дисертація, Київський національний лінгвістичний університет].

КОРНОВЕНКО Лариса
https://orcid.org/0000-0002-2587-6995
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ

Проблема методологічних основ інтерпретації художнього тексту викликала в останнє десятиліття великий інтерес у низки дослідників з різних галузей науки. Мета нашого дослідження – розробити концепцію, яка б сприяла правильному тлумаченню художнього тексту, уможливила глибоке проникнення у форму та зміст, яке передбачає не просто читання, а розуміння прихованої інформації, підтексту та авторського задуму через призму особистого досвіду читача.

Загалом, історію вивчення інтерпретації можна аналізувати в декількох площинах. По-перше, у широкому сенсі як короткий нарис зарубіжної та української лінгвістичної науки загалом (див. праці таких вчених, як М. Бахтін, Ю. Крістева, І. Арнольд, Ю. Лотман, Ж. Женет, М. Ріффатер, У. Еко, В. Бєлянін, О. Селіванова та ін.). По-друге, як історію вивчення способів інтерпретації та тлумачення, типології прецедентних інтертекстів (В. Мусієнко, Т. Радзієвська, Кьонгок Чу, Т. Сукаленко). По-третє, з розширенням початкового трактування інтертекстуальності, що призвело до визначення її не тільки як «методу художньої творчості», а й як типу мислення та пізнання, притаманного сучасному суспільству (О. Бойко, Л. Скорина), з урахуванням відбиття національної свідомості в сучасному художньому тексті, проблем міжкультурної комунікації (Т. Сукаленко, О. Палатовська), а також у зв’язку з новим, активним напрямом сучасної лінгвістики – лінгвоімагологією, послідовники якої в Україні (Л. Іванова, М. Брік, Т. Кожевнікова, А. Мороз та ін.) виступають за вивчення лінгвокультури в тісному з когнітивною та етнокультурологічною складовою, що відображає національну свідомість і систему цінностей.

Питання розуміння та інтерпретації текстів активно досліджуються в

традиційній та когнітивній психології, психолінгвістиці та нейролінгвістиці, у теорії штучного інтелекту та практиці створення інтелектуальних систем – як у загальнотеоретичному аспекті, так і стосовно різних умов сприйняття в теоретичному та експериментальному контексті. Якщо теоретичні основи процесу розуміння та інтерпретації тексту в цілому вже сформовані, то механізм самого розуміння залишається до кінця не з'ясованим і суперечливим, навіть за наявності експериментальних спостережень.

Це пояснюється складною природою людської психіки, яка залежить від генетичних факторів, нейрофізіологічних і хімічних процесів, умов довкілля, культурного середовища та особистого досвіду. Усі ці чинники безпосередньо впливають на те, як реципієнт сприймає та розуміє текст. Детальніше розглянемо ключові аспекти цієї проблеми слідом за В. Мусієнко, В. Дуйкіним [1]. У теорії герменевтики та герменевтичній практиці обґрунтовано різні типи розуміння. Семантичне розуміння – це розшифрування знакових елементів, що складають текст. Власне, це визначення значення слів і виразів. Воно зумовлене знанням мови. Когнітивне розуміння – це розкриття змісту на основі аналізу предикацій та зв’язків між ними. Воно спирається на наявні знання і дає нові знання, воно зумовлене пізнавальним досвідом людини, якщо порівняти звичний досвід розуміння тексту в підручнику з фізики – послідовної зміни теми – реми. Смислове розуміння – це «розпредмечування» реальностей, виявлених у тексті, пошук підтексту. Воно зумовлене досвідом почуттів і переживань у співвідношенні з усім досвідом особистості, включаючи й попередній досвід розуміння інших текстів. розуміння тексту – це процес перетворення лінійного мовлення на симультанну (багатовимірну) ментальну схему. Процес розуміння має складний характер, оскільки значення мовного знака зумовлене відносинами між його елементами, ставленням до позамовного світу, ставленням до комунікативної ситуації та мовною картиною комунікантів.

За W. Kintsch, розуміння тексту залежить від дотримання низки умов, що стосуються формування концепції тексту та цільової структури, яка задає пріоритети сприйняття читачем [2]. Зокрема, це «сканування» отриманої

інформації у пам’яті реципієнта; співвіднесення інформації зі знаннями в мові (мовними жанрами або схемами суперструктур, метатекстом, клішованими структурами); це поєднання сприйняття отриманої інформації з особистим досвідом адресата, його традиційним підходом до конкретної ситуації, мовними особливостями комунікації у цьому контексті, а також із фоновими знаннями. Останнє уміщує загальні для автора й адресата уявлення про предмет обговорення.

У сучасних працях, як зазначають В.П. Мусієнко, В.Р. Дуйкін пропонуються наступні методологічні підходи (наводимо основні) [1, с.198-206]:

Порівняльно-аналітичний (лінгвістичний та історико-культурний), спрямований на розкриття окремих фрагментів з урахуванням історико-культурного контекста створення художнього тексту.

Психологічний метод, який передбачає врахування суб’єктивної особистості автора, його психічного складу, умов життя тощо. Зокрема, Ф. Шлеєрмахєр вважав його основним, підпорядковуючи йому граматичний (лінгвістичний). Проникнення у свідомість і навіть у підсвідомість автора є продуктивним, але може спричинити викривлення у бік суб’єктивності тлумачення.

Метод підозр проголошено П. Рікером, хоча завжди застосовувався при пошуку підтекстів (іноді його ще називають *методом сумнівів*). Зміст метода полягає у пошуку утаємниченого, завуальованого смислу.

Метод об’єктивації сенсу. Тут мається на увазі співвіднесення тексту з об’єктом тексту, але, оскільки цей об’єкт за визначенням є феноменом свідомості інтерпретатора – іншого йому не дано, тому метод об’єктивації можна назвати *методом присвоєння*.

Метод перекладу. Він передбачає не тільки переклад на рідну мову, але також переклад тексту на особистий мовний код, тому іноді визначається як *метод перефразування*.

Рефлексивний метод може супроводжувати всі інші, оскільки являє собою внутрішню аргументацію прийнятої інтерпретації.

Врахування історичності самого моменту процесу тлумачення призводить до розрізнення синхронічного та діахронічного методів – за аналогією з синхронічною та діахронічною лінгвістикою.

Синхронічний метод передбачає сприйняття тексту в даний конкретний момент часу.

Окремої уваги потребують *дивинаторний метод, метод об'єктивації змісту, рефлексивний, синхронічний, діахронічний* тощо [1, с.203].

Зокрема, у кожному конкретному випадку орієнтація інтерпретатора буде зумовлена кількома чинниками: методологічними засадами інтерпретатора, текстом, особистісними характеристиками інтерпретатора.

Таким чином, інтерпретація є розумовою діяльністю, спрямованою на розкриття глибинного сенсу, прихованого за очевидним змістом, і виявлення кількох рівнів значень, що містяться в буквальному формулюванні. З психологічної точки зору процес розуміння має активний та пошуковий характер. Він значною мірою залежить від типу тексту, а також від психологічних особливостей і стану реципієнта. На це впливають його концептуальна та мовна картина світу (ментальність), наявні когнітивні моделі, індивідуальний життєвий досвід, а також досвід аналізу й інтерпретації текстів.

Список використаних джерел:

1. Мусиенко В.П., Дуйкин В.Р. (2019). Герменевтика. Черкассы.

2. Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production.

3. Корновенко, Л. В. (2013). Восприятие прецедентных феноменов еженедельника «2000» студентами-филологами [В] Языковая личность: лингвистика и лингводидактика. Киев, 2013. С. 44–46.

KOSTIKOVA Ilona
http://orcid.org/0000-0001-5894-4846
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

THE UKRAINIAN LANGUAGE IN SWEDEN

Introduction. Russia's full-scale invasion of Ukraine has compelled millions of Ukrainians to seek refuge abroad. Sweden has become one of the host countries participating in the mechanism: in 2022 alone, nearly 50,000 Ukrainian citizens applied for temporary protection there, among whom more than 10,000 were children of school age. **The aim** is to show the possibilities for learning the Ukrainian language in Sweden for Ukrainian refugees children.

Results. A study examining the migration and educational experiences of Ukrainian refugee families with school-age children in Sweden revealed several notable trends. The findings indicate that many Ukrainian families have been compelled to simultaneously engage with two educational systems, that of Sweden and that of Ukraine. After approximately six to twelve months of residence in the host country in 2022, respondents reported ambivalent perceptions regarding Swedish schooling and the consequent transformation of their children's educational trajectories. On the one hand, parents expressed appreciation for the supportive environment of Swedish schools and for the valuable new educational experiences available to their children. On the other hand, many voiced concerns that prolonged engagement with the Swedish system might result in their children falling behind the Ukrainian national curriculum.

Survey data from Ukrainian refugees residing in Sweden further demonstrate that, although families recognize the advantages associated with exposure to a new educational environment, they remain apprehensive about potential academic gaps in relation to Ukrainian educational standards. Given the considerable uncertainty surrounding their future, particularly regarding the duration of displacement and the possibility of returning to Ukraine, many families attempt to maintain a dual educational pathway, allowing their children to participate simultaneously in Swedish schooling while continuing their studies online in Ukrainian schools.

The Ukrainian refugee parents are increasingly attentive to the psycho-emotional well-being of their children and are seeking educational formats that provide both academic continuity and psychological stability. This partly explains why many Ukrainian children continue to study online in Ukrainian schools while simultaneously integrating into Swedish educational system. Within the Swedish education system, children whose native language is not Swedish are entitled to specific forms of linguistic support. Pupils whose first language is Ukrainian may receive additional lessons in Ukrainian at Swedish schools, they possess basic proficiency in the native language and use it regularly at home. In addition, children who do not speak Swedish may attend classes in Swedish as a second language, where teaching methods are adapted to facilitate language acquisition and academic integration.

Against this backdrop, the Ukrainian School in Stockholm was established within a remarkably short period the second half of March 2022 in order to respond to the urgent educational needs of Ukrainian children who had recently arrived in Sweden. The School has proven particularly valuable for parents, as it provides a safe and structured learning environment for their children while enabling adults to seek employment and organize their new living conditions. Despite its relatively recent creation, the School has already attracted significant public attention. At the Ukrainian School in Stockholm children can continue learning the Ukrainian language, literature, culture. The establishment of the Ukrainian School in Stockholm, also known as the Ukrainian Children Activity Center, was initiated by the non-profit organization Beredskapslyftet (internationally referred to as Skill Shift). The project team refined the educational concept, recruited a group of Ukrainian teachers, prepared classrooms, registered pupils, and invited them to begin attending classes.

Conclusion. There are the opportunities for Ukrainian refugee schoolchildren to continue learning the native language as the immediate needs as in Stockholm as in Swedish schools.

The research was conducted with funding within the framework of the Ukrainian Research Fellowship Programme (URFP) for visiting researchers at CBEES and Södertörn University, Sweden, Autumn 2025.

КРИВОРУТЧЕНКО Наталія

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Україна

Науковий керівник – к.філол.н., доц. Т.М. Старостенко

ПОЕТИКА СМЕРТІ В БРИТАНСЬКІЙ ЛІРИЦІ XX–XXI СТ. КРІЗЬ ПРИЗМУ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ПАРАДИГМ

Танатологічна поезія розкриває осмислення смерті через різні культурні, філософські та естетичні аспекти. Образ смерті є фундаментальним елементом для світової культури та літератури. У британській поезії XX-XXI століття цей образ зазнає суттєвих трансформацій під впливом світових воєн, кризи гуманізму та зміни культурних парадигм.

Попри значний інтерес до танатологічної проблематики в літературознавстві, лінгвопоетичний вимір репрезентації смерті в британській ліриці XX–XXI ст. залишається недостатньо систематизованим. Акцент нашого дослідження зосереджено на виявленні кореляції між змінами лінгвокультурних парадигм і трансформаціями мовних стратегій у танатологічному дискурсі.

У першій половині XX століття образ смерті пов’язаний із травматичним досвідом війн і руйнуванням традиційних уявлень про героїчну загибель. У поезії В. Оуена (*“Dulce et Decorum est”, “Anthem for Doomed Youth”*) та З. Сассуна реалізуються лінгвопоетичні стратегії натуралізму та антитези, що руйнують патріотичний дискурс через фізіологічні деталі й контрастні зіставлення. Соматична лексика у Оуена *(guttering, choking, drowning* в *“Dulce et Decorum est”*) функціонує як дискурсивна зброя, коли тілесне витісняє абстрактно-патріотичне, руйнуючи героїчний код на лексичному рівні. Натомість у модерністській практиці Т.С. Еліота *(“The Waste Land”*) смерть подається через інтертекстуальні алюзії та міфопоетичні посилання (зокрема образ Філомели в секції “*A Game of Chess”*). Так, образ Філомели виконує подвійну роль. Це алюзія на насилля й водночас символ творчої сублімації смерті через мистецтво, стратегія, що протиставляє *“The Waste Land*” воєнній поезії Оуена.

У другій половині XX століття трансформація танатологічної образності поглиблюється. Якщо Ларкін десакралізує смерть через лексику абстрактної порожнечі *(nothing, emptiness, unresting death* в *"Aubade"*), позбавляючи її будь-якого метафізичного виміру, то Г'юз у *"Crow"* ресакралізує її через архаїчну анімалістичну образність, повертаючи смерті статус космічної сили.

У постмодерністській лірриці кінця XX – початку XXI століття домінує іронія та інтертекстуальна гра. К. Е. Даффі (*"Mrs Lazarus"*) переписує біблійний сюжет, використовуючи розмовну лексику для зниження пафосу, а С. Армітедж (*"The Manhunt"*) поєднує воєнну тематику з інтимно-довірливим тоном і побутовими деталями. Перехід від біблійного реєстру до розмовного в *"Mrs Lazarus"* (*I grieved. I was grateful*, тобто побутова синтаксична простота замість урочистого коду) є стилістичною деміфологізацією смерті, характерною для постмодерністського письма.

Виявлена еволюція дозволяє побудувати типологію лінгвопоетичних стратегій танатологічного дискурсу: *натуралістичн*а (соматична лексика, антитеза); *міфопоетична* (інтертекст, символізм); *екзистенційно-абстрактна* (лексика порожнечі); *анімалістична* (архаїчна образність); *іронічно-деміфологізуюча* (зниження реєстру, інтертекстуальна гра). Кожен тип корелює з конкретною лінгвокультурною парадигмою.

Список використаних джерел:

1. Leech G. N. (1969). A Linguistic Guide to English Poetry. London : Longman.

2. Simpson P. (2004).Stylistics: A Resource Book for Students. London : Routledge.

3. Kristeva J. (1980). Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. New York : Columbia University Press.

4. Heidegger M. (1962). Being and Time. Oxford : Blackwell.

5. Owen W. (1920). The Poems of Wilfred Owen. London : Chatto & Windus.

6. Eliot T. S. (1922). The Waste Land and Other Poems. London : Faber & Faber.

КРИЧУН Анна

https://orcid.org/0009-0002-1564-5963

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

КОНЦЕПТОСИСТЕМА ДИСКУРСУ ЗАТИШКУ

Вступ. Концептосистема дискурсу не зводиться до переліку концептів: на конфігураційному рівні вони функціонують як взаємопов'язані елементи мережі. Когнітивна карта трактується як формалізована модель емпірично верифікованих міжконцептних зв'язків, відтворювана через регулярності коактивації у дискурсі (Осовська, 2014: 213–214; Geeraerts, 2010: 29–33; Fillmore, 1982: 124–130; Langacker, 1987: 147–149;). Корпусно-дискурсивний підхід дозволяє реконструювати такі зв'язки на основі розподільних патернів спільної появи вербалізаторів концептів у тексті (Sinclair, 1991: 6–20; Stubbs, 2001: 29–45).

Мета. Виявити та статистично верифікувати коактивації концептів-автохтонів і на цій основі реконструювати когнітивну карту дискурсу затишку як мережу емпірично підтверджених міжконцептних зв'язків.

Корпусно-дискурсивний **метод** із застосуванням статистичного аналізу коактивацій (G^2, BH-корекція, φ), де G^2 – перевірка незалежності; BH – контроль множинних порівнянь; φ – величина ефекту (сила асоціації) (Agresti, 2002: 65–70, 237; Benjamini & Hochberg, 1995: 289–290; Cohen, 1988: 79–81, 215–217).

Результати. У тематичному корпусі *Ideal Home (37 500 токенів)* виявлено **24** статистично підтверджені коактивації між **51** автохтонним концептом ($q_{BH} \leq 0.05$; $\varphi \geq 0.10$). Найсильніша спільна актуалізація: ROOM–LIVING ROOM ($\varphi = 0.664$). Часто разом з'являються сенсорні параметри затишку: LIGHTING–GLOW, LIGHT–GLOW, TEXTURE–WARMTH, COLOUR–TEXTURE, DARK–INTIMATE, LIGHTING–ATMOSPHERE. Разом з'являються текстиль/матеріали й предмети інтер'єру (об'єктивація "м'якості/тепла"): THROW–BLANKET, SOFA–THROW, THROW–CUSHION, THROW–SOFT, RUG–SOFT, BED–

LINEN, DUVET–BEDDING, DUVET–WOOL. Фіксуються пари тканин як окремий компактний сегмент: LINEN–VELVET, LINEN–WOOL, VELVET–WOOL, VELVET–BOUCLE. Просторові мікролокуси теж коактивуються: NOOK–CORNER, LAMP–CORNER (та LAMP–GLOW як “предмет ↔ сенсорний ефект”). Є пари, що безпосередньо пов’язують сцену з результатом/станом: SPACE–RELAX, LIGHTING–ATMOSPHERE.

Висновки. Затишок у дискурсі концептуалізується через локалізований простір, м’який/теплий сенсорний профіль (світло, сяйво, текстура, тепло) та його матеріальні об’єктивації (текстиль), що узагальнюється у вузлах ATMOSPHERE і RELAX.

Список використаних джерел:

1. Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis* (2nd ed.). Wiley.
2. Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological), 57*(1), 289–300.
3. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
4. Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In *Linguistics in the Morning Calm: Selected papers from SICOL-1981* (pp. 111–137). Hanshin Publishing Company.
5. Geeraerts, D. (2010). *Theories of lexical semantics*. Oxford University Press.
6. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
7. Osovska, I. M. (2014). *Suchasnyi nimetskyi simeinyi dyskurs: Kohnityvno-semantychnyi i komunikatyvno-prahmatychnyi vymiry* [Doctoral dissertation, Kyiv National Linguistic University].
8. Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
9. Stubbs, M. (2001). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Blackwell.

КУПІНА Ірина

https://orcid.org/0000-0003-3009-1604

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕОФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІЙНИ

Вступ. Сучасний етап функціонування української мови позначений активними динамічними процесами, зумовленими глибокими соціально-політичними трансформаціями, що відбуваються в умовах повномасштабної війни і є екстралінгвальним чинником інтенсивного оновлення системи, передусім її лексико-фразеологічного рівня. Унаслідок цього в українському мовному просторі сформувався значний пласт нових стійких словосполучень – неофразеологізмів, що виконують функцію вторинної номінації нових реалій воєнного часу.

Неофразеологічні одиниці активно функціонують у медійному, публіцистичному та розмовному дискурсах, забезпечуючи не лише позначення нових понять, а і їхню оцінну інтерпретацію. Вони репрезентують специфіку колективного сприйняття війни, відображають емоційно-психологічний стан суспільства та сприяють формуванню нової мовної картини світу. Особливої значущості набуває їхній семантико-стилістичний потенціал, що реалізується через метафоризацію, іронізацію, евфемізацію та експресивізацію мовлення.

Зважаючи на зростання наукового інтересу до проблем інновацій, питання семантико-стилістичних особливостей неофразеологізмів, що виникли в умовах війни, потребує системного наукового осмислення.

Мета розвідки полягає у виявленні та аналізі семантичних і стилістичних особливостей неофразеологізмів на позначення війни в українському мовному дискурсі.

Сучасні підходи до інтерпретації фразеологічних одиниць відображено в працях О. Левченко, Н. Любчук, О. Селіванової, М. Скаб. Питання динаміки

фразеологічної системи слов'янських мов стали предметом наукових розвідок В. Мокієнка, М. Жуйкової, І. Гнатюк, О. Стишова, Н. Скиби, Л. Пашинської та ін.

Активізація воєнного дискурсу в сучасному українському мовному просторі спричинила інтенсивне формування фразеологічних одиниць, які відображають трансформацію свідомості суспільства в цих умовах. Неофразеологізми виникають унаслідок вторинної номінації, семантичної деривації та метафоричного переосмислення вже наявних мовних структур. Н. Любчук слушно зауважує: «під неофразеологізмом розуміємо ідіоматичний або частково ідіоматичний сталий вислів, що виник у певний відрізок розвитку мови, набув поширення й утвердився як загальноприйнята складова частина системи, феномен, новизна якого усвідомлюється носіями мови. Неідіоматичні одиниці вважаємо сталими висловами нефразеологічного типу» [1, с. 136]. У межах нашого дослідження цей підхід беремо за робоче визначення.

У семантичному аспекті досліджувані одиниці доцільно згрупувати за характером репрезентованих ними воєнних реалій:

1. Неофразеологізми на позначення бойових дій та їх наслідків. До цієї групи належать одиниці, що вербалізують безпосередні події війни через механізм евфемістичної або іронічної номінації: ***Нічна бавовна*** *у Темрюкському районі: після атаки БпЛА під Краснодаром спалахнула масштабна пожежа* (Південна Правда, 19.02.2026); ***Мінус вузол зв'язку*** *та пункт управління БПЛА: ЗСУ розгромили об'єкти окупантів на трьох напрямках* (Інформатор, 16.02.2026). Фразеологічна одиниця *нічна бавовна* функціонує як евфемістична заміна слова *вибух* і використовується з метою зниження рівня психологічної напруги в умовах воєнної реальності. Водночас одиниця *мінус вузол зв'язку* реалізує іронічну стилістичну функцію, позначаючи знищення об'єктів противника через метонімічне переосмислення математичної операції віднімання.

2. Неофразеологізми на позначення суб'єктів війни. У сучасному мовленні активно функціонують фразеологічні одиниці, що характеризують учасників

воєнних дій або осіб, залучених до інформаційного протистояння: ***«Диванні війська»*** *здають ворогу Покровськ* (Останній бастіон, 23.08.2024); *«Цих людей використовують як* ***гарматне м'ясо*** *на фронті», – заявив віце-міністр закордонних справ Кенії Корір Сінг'Оей* (УНІАН, 11.02.2026). Фразеологізм *диванні війська* використовується для іронічного позначення осіб, які беруть участь у дискусіях щодо війни винятково в онлайн-просторі, не маючи безпосередньої участі в бойових діях. У цьому разі стилістичний ефект досягається шляхом метафоричного перенесення значення слова *війська* на позначення соціальної групи. Фразеологічна одиниця *гарматне м'ясо* використовується для іронічно-оцінного позначення військовослужбовців, яких залучають до бойових дій без належної підготовки або з високим ризиком для життя. У цьому разі стилістичний ефект досягається шляхом метафоричного перенесення значення слова *м'ясо* на позначення людського ресурсу, що сприймається як витратний матеріал у воєнному протистоянні. Така номінація актуалізує знеособлення учасників бойових дій.

3. Неофразеологізми на позначення інформаційної війни. Окрему семантичну групу становлять одиниці, що репрезентують явища інформаційного протистояння: *У програмі* ***«Інформаційний фронт»*** *ми навчимо вас відрізняти зраду від перемоги та фейк від правдивої інформації. Беріть гору також на інформаційному полі бою!* (Армія FM, 19.02.2026). Фразеологізм *інформаційний фронт* реалізує концептуальну метафору «інформаційна діяльність є війною», що зумовлює переосмислення процесу поширення інформації як різновиду бойових дій.

4. Неофразеологізми з іронічно-оцінною семантикою. Суттєву частину новітніх фразеологічних одиниць становлять конструкції, що виникли на основі іронічного переосмислення офіційно-політичної риторики: *Де будуть наступні* ***«жести доброї волі»*** *росіян: експерт назвав напрямки* (UAinfo,12.12.2022). Такі одиниці характеризуються високим рівнем експресивності та виконують функцію мовної деконструкції пропагандистських повідомлень. Наприклад, фразеологізм *жест доброї волі* використовується для іронічного позначення

вимушеного відступу військ противника, що супроводжується переоцінкою первинного значення словосполучення.

Отже, неофразеологізми воєнної тематики демонструють значний семантико-стилістичний потенціал, що реалізується через метафоризацію, евфемізацію та іронізацію мовлення. Їхнє активне функціонування в сучасному мовному просторі свідчить про адаптацію системи до нових соціально-історичних умов і формування моделей концептуалізації дійсності.

Результати. У процесі дослідження встановили, що неофразеологізми цієї тематики є важливим складником сучасного медіадискурсу та відображають процес концептуалізації воєнного досвіду у свідомості носіїв української мови. Їхня семантична структура формується на основі метафоричного або метонімічного переосмислення, що зумовлює виникнення нових смислових відтінків у межах уже наявних мовних моделей.

З'ясували, що значна частина неофразеологічних одиниць характеризується високим рівнем експресивності та оцінності, що забезпечує їхню прагматичну спрямованість у процесі комунікації. Стилістичний потенціал таких одиниць реалізується через іронічне або евфемістичне переосмислення воєнних явищ, що сприяє емоційній адаптації мовців до травматичного досвіду війни.

Виявили, що функціонування неофразеологізмів у мовленні зумовлює актуалізацію нових когнітивних моделей осмислення дійсності, сприяючи формуванню спільного символічного простору та зміцненню колективної ідентичності.

Висновки. Неофразеологізми на позначення війни є продуктивним засобом репрезентації сучасних соціально-політичних реалій та важливим чинником трансформації мовної картини світу. Їхня семантика формується шляхом переосмислення традиційних одиниць, що забезпечує виникнення нових номінативних і оцінних значень.

Стилістична своєрідність досліджуваних одиниць зумовлена використанням метафоричних, іронічних та евфемістичних механізмів, які

виконують не лише експресивну, а й психологічно компенсаторну функцію. Активне функціонування неофразеологізмів у сучасному мовному просторі засвідчує їхню значущу роль у процесі вербалізації суспільного досвіду війни та формуванні національно-мовної ідентичності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі прагматичного потенціалу неофразеологізмів воєнної тематики та можливостей їх використання в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Любчук, Н. В. (2021). Функціонування неофразеологізмів в електронних виданнях німецькомовних засобів масової інформації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 1*(48), 135–136.

KUCHERENKO Maryna
https://orcid.org/0000-0002-4803-8089
Lviv State University of Life Safety, Ukraine

STRATEGIES FOR TRANSLATING ENGLISH-LANGUAGE TERMS CONTAINING THE COMPONENT "TOXIC" IN THE FIELD OF CHEMICAL AND RADIOLOGICAL SAFETY

Introduction. As Ukraine continues to synchronize its defense infrastructure with international standards, the demand for unambiguous terminological systems in the field of chemical and radiological safety has reached a critical point. Accurate translation of hazard-related terms is no longer a purely linguistic task but a functional requirement for effective disaster response. This necessity is particularly evident when dealing with substances that pose immediate threats to personnel and the environment. Within this framework, the terminological density of the concept of toxicity requires a systematic approach to ensure that translated protocols maintain their operational integrity. Consequently, analyzing the linguistic behavior of specific markers of danger becomes essential for bridging the gap between Western safety manuals and Ukrainian military-technical discourse.

The aim of this paper is to identify and systematize the main strategies for translating English terms containing the component "toxic" in the specialized field of chemical and radiation safety, using a corpus of terms from a specialized military dictionary to assess their terminological adequacy and functional equivalence.

Results. An analysis of the research material, comprising over 40 terminological units extracted from the *English-Ukrainian Dictionary of Military Terminology* [2] revealed that the translation of the component "toxic" depends to a large extent on the context of the specific field. Three main translation strategies were identified:

Terminological substitution (contextual equivalence). The most distinguishing feature is the shift from the literal *«токсичний»* (toxic) to *«отруйний»* (poisonous/toxic) in chemical safety contexts. For instance, *"toxic agent"* is rendered

as *«отруйна речовина»* and *"toxic smoke"* as *«отруйний дим»* [2]. This strategy ensures compliance with Ukrainian military and safety standards (DSTU), where "toxic substances" are traditionally classified as "poisonous" in a tactical sense.

Descriptive translation and expansion: This strategy is applied to terms that lack a direct one-word equivalent in the target language (Ukrainian) or require clarification of the hazard mechanism. Examples include *"toxic corridor" – «зона (коридор) поширення отруйних речовин»* and *"toxic industrial materials (TIM)" – «токсичні хімічні речовини промислового призначення»* [2]. Such expansions are integral for maintaining the functional adequacy of safety instructions.

Lexical replacement (state vs. quality): In certain radiological contexts, "toxic" is translated by indicating the result of the impact rather than the property of the substance. For example, *"toxic environment"* is rendered as *"заражене середовище"* (contaminated/infected environment) [2], shifting the focus from the chemical property to the operational status of the area [1].

Conclusions. The results suggest that the translation of "toxic" terminology within the chemical and radiation safety field is a purpose-driven process. The strategic use of terminological adaptation and descriptive techniques reflects a targeted effort to integrate international standards into the Ukrainian framework, thereby enhancing communication accuracy in high-risk operational environments.

References:

1. Baker, M. (2018). *In other words: A coursebook on translation* (3rd ed.). Routledge.

2. *English-Ukrainian dictionary of military terminology*. (n.d.). Retrieved March 16, 2026, from https://english-military-dictionary.org.ua/search/toxic

ЛАЗАРЧУК Юлія

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА

Вступ. Художня спадщина Івана Франка, а особливо його прозовий дискурс, становить значний інтерес для сучасних літературознавців, адже «проза Франка – складний і багатий ідейно-художній комплекс із великим розмаїттям тем та ідей, жанрових, сюжетно-композиційних і наративних форм; комплекс, у якому порушено значну кількість проблем, де віднаходимо широкий спектр стилістичних вирішень: від ґотики й пізнього романтизму до модернізму [1, с. 5].

Автор романів і повістей І. Франко сприймав свою працю із точки зору «мініатюриста і мікроскопіста», прагнув знаходити цілий світ у краплі води [2].

Мета. Метою дослідження є комплексний аналіз жанрово-стильових особливостей історичної прози Івана Франка, визначення еволюції його художніх прийомів від романтичної епіки до філософського модернізму та виявлення новаторських елементів, що вплинули на становлення та розвиток українського історичного роману.

Результати. Теоретична концепція прози в розумінні Франка базувалася на ідеї глибокого аналізу людської психіки, також «порушує (часто в комплексі) довгий ряд проблем – національних, соціальних, філософських, психологічних, морально-етичних, політичних, педагогічних, історіософських, теологічних, навіть літературознавчих, причому здійснює це на синхронному й діахронному зрізах» [1, с. 18].

Повість «Захар Беркут» стала однією із найбільш знакових творів у доробку прозаїка. Обираючи часи монгольської навали XIII століття, І. Франко на рівні ідейного підтексту створює образ вільної громади, де панує «святий лад» та солідарність. Образ Захара, який у молитві звертається до Сонця, втілює міфологізований образ народного провідника, чия сила – в єдності з громадою.

Автор використав архаїзми та діалектизми, які відтворюють давню добу. Слова «ґонтарі», «ботюк», «плай», «вивіз» показують діалектизм Тухольщини. Але саме стильовим новаторством стала ідея твору – колективна боротьба маленької громади за свободу, їх непереможний дух та протистояння авторитаризму. Одна лиш цитата Захара доводить цю ідею: «Ми побідили нашим громадським ладом, нашою згодою і дружністю. Уважайте добре на се! Доки будете жити в громадськім порядку, дружно держатися купи, незломно стояти всі за одного, а один за всіх, доти ніяка ворожа сила не побідить вас» [4].

На межі XIX-XX століть проза письменника змінюється та суттєво збагачується. У ній є ознаки інтелектуальності, насиченості структури та сміливим використанням художньої умовності. Особливо показовою в цьому плані є філософська поема «Мойсей». Тут Франко формує національний міф про вічну, часом безнадійну, але необхідну боротьбу за ідеали. Образ Мойсея як провідника, що вмирає на порозі обітованої землі, стає центральним символом його творчості – «хрестом на перехресті». Сакральний характер центрального образу поеми конкретизується у діяльності Провідника, в його державницькій місії, яку покликані зрозуміти всі, хто хоче свободи [3]. Його місія передається у цих рядках: «О Ізраїлю! Якби ти знав, Чого в серці тім повно! Якби знав, як люблю я тебе! Як люблю невимовно! Ти мій рід, ти дитина моя, Ти вся честь моя й слава, В тобі дух мій, будуще моє, І краса, і держава. Я ж весь вік свій, весь труд тобі дав. У незламнім завзяттю, – Підеш ти у мандрівку століть. З мого духу печаттю» [5].

Якщо порівняти цих двох героїв, то вони обидва є лідерами своїх громад та провідниками, вони ставлять інтереси спільнот вище за свої. Але в їх образах є також і відмінні риси, а саме: сила Захара Беркута в гармонійній єдності народу, він уособлює дружність, відчуття єдності з природою, ідеалу суспільного устрою, вірність традиціям і предкам. Мойсей у свою чергу є образом жертовного проповідника, який випереджає свій народ. Його світоглядні принципи відрізняються від Беркутових – беззастережне служіння вищій ідеї, духовне звільнення. Він гине на порозі мети – порятунок людей від рабства.

Ці два персонажі є уособленням ідеї проповідника як носія демократичних і гуманістичних цінностей. Франко через них сформував національний міф про лідерство, солідарність і боротьбу, що стало стрижнем для формування подальшої української історичної прози.

Висновки. Отже, жанрово-стильова система історичної прози Франка пройшла шлях від романтичної епіки до філософського модернізму. Поєднавши реалістичний метод з психологізацією, письменник створив твори, які не втрачають актуальності й досі. Використання архаїчної лексики в «Захарі Беркуті» та філософсько-біблійних мотивів у «Мойсеї» стали фундаментом для подальшого розвитку історичної теми в українській літературі. Щодо перспектив подальших досліджень, варто глибше вивчити притчі Франка в порівнянні зі світовою літературою, а також дослідити, як ідеї письменника та цінності впливають на світогляд сучасної молоді. Спадщина Каменяра і сьогодні дає нам відповіді на багато важливих засадничих та націєтворчих питань.

Список використаних джерел:

1. Легкий М. (2021). Проза Івана Франка: поетика, естетика, рецепція в критиці. *ДУ «Інститут Івана Франка НАН України»; Львівський національний університет імені Івана Франка.* https://drive.google.com/file/d/1bsYToAwoZW5GIlgnYWa0iD5hMKW-1fN4/view

2. Марчук Г. (2020). Новаторство Івана Франка у збагаченні жанрових форм сатиричної прози. *ОУНБ імені І. Франка.* https://lib.if.ua/franko/1327413372.html

3. Сеник Л. (2020). Іван Франко і його поема «Мойсей». *ОУНБ імені І. Франка*. https://lib.if.ua/franko/1326291829.html

4. Франко І. *Захар Беркут: Повість*.

URL:https://sites.google.com/site/openbookclassic/ukraienska-literatura/franko/zahar-berkut

5. Франко І. *Мойсей: Поема.*

URL: https://osvita.ua/school/literature/f/63740/list-2.html

LEVCHUK Oksana
https//orcid.org/0000-0001-8352-1597
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
CHUSTRAK Iryna
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

DEVELOPING EFL LEARNERS' PRAGMATIC COMPETENCE THROUGH EXPLICIT FILM-BASED INSTRUCTION

Introduction. The processes of language production, comprehension, and variation are considered highly complex aspects of foreign language learning due to the many challenges involved. The difficulties are caused by the fact that the verbal contents in an utterance can have variety of interpretations caused by nonverbal concomitant properties including the speaker's characteristics (age, gender, social rank, emotional and physical state, individual features, mentality, nationality, knowledge base, cultural background etc.) as well as the contextual demands (place, time, style, topical unity, structural identity and pragmatic correlation of information), supported by different deictic markers in discourse (Berezenko, 2019, p. 81). Considering the wide range of communicative situations, the development of pragmatic competence is extremely essential in the process of foreign language acquisition (Tulgar, 2016, p. 15).

The notion of pragmatic competence is defined as "the ability to communicate your intended message with all its nuances in any sociocultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended" (Bouftira et al., 2022, p. 106). Despite its significance, pragmatic competence is often insufficiently addressed in secondary school English classrooms, where greater emphasis is traditionally placed on grammar and vocabulary acquisition. As a result, learners may produce grammatically correct sentences but still encounter difficulties in using them appropriately in real-life communication. Therefore, teachers need effective pedagogical approaches that can expose students to authentic language use and help them understand the pragmatic aspects of communication.

One of the ways to develop EFL learners' pragmatic competence is using film-based instruction. Films provide authentic linguistic input, demonstrate natural conversational patterns, and illustrate how language is used in various social situations. When combined with explicit instruction that draws learners' attention to pragmatic features, film-based activities can significantly contribute to the development of learners' pragmatic competence.

Aim. The aim of the study is to explore how film-based activities can support the development of learners' pragmatic competence and enhance their ability to communicate effectively in English.

Findings. The research was conducted at Bendzarivskyi Lyceum named after T. P. Bodnar, Balta City Council, Odesa Region, Ukraine. The participants were 24 students of the 9th grade, who studied English as a foreign language. Learners were divided into two groups: the experimental group and the control group. The experimental group (12 learners) received four weeks of explicit training on pragmatic competence through explicit film-based instruction. The control group (the other 12 learners) did not have any training of that kind.

Learners' interests, revealed by means of a questionnaire, influenced the selection of activities implemented during the experiment. Explicit film-based instruction involves purposeful pedagogical techniques that help learners notice, analyse, and practice pragmatic features presented in film dialogues. One of the key techniques used during the intervention was guided viewing, during which students watched selected film clips with specific tasks that focused their attention on particular speech acts, politeness strategies, or conversational patterns. The other techniques applied were dialogue analysis, pragmatic noticing tasks, pause-and-predict activities, role-playing, etc. The following example demonstrates a role-play activity designed for the experimental group of ninth-grade students and based on a film scene illustrating a restaurant interaction.

At the beginning of the activity, students watched a short film clip depicting a typical situation of ordering food in a restaurant. The teacher asked learners to pay attention to the expressions used by the characters, their tone of voice, and politeness

strategies. After watching the scene, the teacher initiated a short discussion by writing several questions on the board: *How often do you eat out? Do you prefer eating in restaurants or cafés? How often do you eat fast food? Have you ever been to a restaurant abroad?* Students discussed these questions in groups and later reported their classmates' answers to the whole class. To reinforce the vocabulary related to the topic, the teacher presented pictures of various food items and elicited their names from the learners.

In the next stage, students worked in groups of three and analysed a sample dialogue from the film clip, focusing on the expressions used to order food and communicate politely with the waiter. Each group then received a restaurant menu and was asked to create their own dialogue based on the situation. During the activity, students assumed the roles of waiters and customers. To make the interaction more authentic, the students playing waiters used aprons and notepads, which helped simulate a real restaurant environment.

After performing the dialogues within their groups, students visited other "restaurants" created by their classmates and interacted with different partners. At the final stage, each group presented their role-play in front of the class, demonstrating how to order food in a restaurant using appropriate expressions and polite conversational strategies. Such activities allowed learners to observe pragmatic features in authentic film dialogue and apply them in their own communication, thereby contributing to the development of their pragmatic competence.

To measure the effectiveness of explicit film-based instruction in developing EFL learners' pragmatic competence, the data were collected through pre- and post-tests. In experimental group, one student (8%) had an excellent result for pre-test, five students (42%) – good, another four learners (33%) – satisfactory, and two learners (17%) – a poor result. In control group, the same number of students got satisfactory and poor results. However, two students (17%) demonstrated an excellent level and four learners (33%) – a good level. Summing up, the pre-test results of both experimental and control groups were equal: 50% of learners had good or excellent level, and another 50% – satisfactory or poor one.

Following the experiment, students in the experimental group achieved noticeably higher scores for the post-test conducted after four weeks of explicit film-based instruction. In contrast, the results of the control group showed minimal change: only one student improved from a poor to a satisfactory level, while the overall performance of the group remained largely the same. The post-test results of the experimental group were distributed as follows: two students (17%) achieved an excellent level, seven students (58%) demonstrated a good level, two students (17%) reached a satisfactory level, and one student (8%) remained at a poor level. Consequently, 75% of the learners demonstrated good or excellent performance, while 25% showed satisfactory or poor results. These findings indicate that approximately 25% of the students improved their pragmatic competence as a result of the implemented film-based activities.

The results of the study suggest that clearly formulated film-based instructions and carefully structured activities can positively influence the development of pragmatic competence among ninth-grade students.

Conclusions. The study has underlined that the development of pragmatic competence is a crucial component of effective foreign language learning. Secondary school learners need opportunities to observe and practice authentic language use in order to communicate appropriately in real-life situations. Film-based instruction provides a valuable source of authentic input and contextualized examples of pragmatic language. When combined with explicit teaching strategies, film materials can significantly enhance learners' awareness of speech acts, politeness strategies, and sociocultural norms. Structured classroom activities based on film clips allow students to analyse communication, reflect on pragmatic choices, and practice using language appropriately.

The results of the research have demonstrated the benefits of film-based instruction in the EFL classroom. First, films provide authentic language input that reflects natural speech patterns, including informal expressions, idiomatic language, and discourse markers. This exposure helps learners develop a more realistic understanding of how English is used in everyday communication. Next, films present

contextualized examples of communication. Learners can observe how speakers adjust their language depending on factors such as age, social status, familiarity, and the communicative situation. Such contextualized input is essential for developing pragmatic awareness.

Another advantage of film-based instruction is that films increase learners' motivation and engagement. Visual storytelling, emotional involvement, and relatable characters can make learning more enjoyable and meaningful. Motivated learners are more likely to participate actively in discussions and communicative activities. Finally, film-based instruction allows teachers to integrate multiple language skills, including listening, speaking, and critical thinking. Students can analyse dialogues, interpret characters' intentions, and practice using appropriate language in similar situations.

To sum up, integrating explicit film-based instruction into EFL teaching can serve as an effective pedagogical approach for developing secondary school learners' pragmatic competence. Using film-based activities systematically helps learners practice context-appropriate language and develop effective communicative skills for academic and real-life English interactions.

References:

1. Berezenko, V. (2019). Developing the pragmatic competence of foreign learners: guidelines to using constatives in modern English discourse. *Advanced Education, 13,* 81–88. https://doi.org/10.20535/2410-8286.156658

2. Bouftira, M., El, Messaoudi, M., & Li, S. (2022). Developing EFL learners' pragmatic competence through a blended learning model: A quasi-experimental study. *European Scientific Journal, ESJ, 18*(16), 105–132. https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n16p105

3. Tulgar, A. T. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English language Teaching, 1,* 10–19. https://doi.org/10.32959/tojelt.229304

ЛИТВИН Ірина
https://orcid.org/0000-0003-2276-9796
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ВІДТВОРЕННЯ КАТЕГОРІЇ РОДУ ТА МЕТАФОРИЧНИХ НОМІНАЦІЙ ЛЕКСЕМИ *SHIP* В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Актуальність дослідження зумовлено інтересом до проблем перекладу лексичних одиниць, пов'язаних із категорією роду та метафоричною номінацією. В англійській мові граматична категорія роду практично відсутня, однак у мовленні вона може виявлятися через персоніфікацію, зокрема в назвах кораблів, які традиційно позначаються займенником *she* або метафоричними номінаціями, на кшталт *our girl, our old girl, the lady, the beauty*. У процесі перекладу таких номінацій українською мовою постає проблема передачі як категорії роду, так і метафоричних номінацій джерела, орієнтуючись на граматичні та стилістичні норми мови перекладу.

Метою цієї розвідки є аналіз передачі категорії роду та метафоричних (персоніфікованих) номінацій лексеми *ship* в українському перекладі історичної анімації Деніеля Вебба "85 Planes vs 2 Warships".

Слово ***ship*** **(***корабель*) в сучасній англійській мові граматично не має роду, як і більшість іменників, які позначають неживі предмети, і замінюється займенником ***it*** (див.: сучасне видання "Lloyd's Register of Shipping" («Великий реєстр суден»), де використано займенник ***it*** (*воно*) для позначення кораблів, відповідно до норм граматики сучасної англійської мови (Curzan)). Проте в історичній анімації "85 Planes vs 2 Warships" іменник ***ship*** реалізує форму жіночого роду, на що вказує особовий займенник ***she*** при займенниковій заміні: "*Gentlemen,* ***she's*** *been badly riddled*" (85 Planes vs 2 Warships). Традиція називати корабель ***she*** походить із давніх часів. Про це пише американська лінгвістка Енн Курзан у розділі "Third-person pronouns in the gender shift: why is that ship a she? "

праці “Gender Shifts in the History of English” (Curzan). Існує кілька версій, чому кораблі в англійській мові традиційно називають *вона*. За Енн Курзан, одне із пояснень має лінгвістичне підґрунтя: вплив граматичного роду давньоанглійської мови: хоча сучасна англійська мова втратила граматичний рід, у давньоанглійській мові іменник, що позначав корабель (*scip*), мав жіночий рід (Curzan). Крім того, можливий вплив інших мов: у багатьох мовах, наприклад, у латинській іменник *navis (корабель)* жіночого роду (Curzan). Проте найочевиднішим фактом Енн Курзан вважає культурний архетип*: корабель – захисниця, мати.* Моряки, які більшу частину життя проводили в морі, сприймали корабель як свій дім, захисницю та годувальницю (Curzan). Таким чином, іменник ***ship*** в англійській мові не відноситься граматично до жіночого роду, але традиційно персоніфікується як ***she*** через давні морські звичаї. Під час перекладу українською мовою виникає проблема відтворення цієї гендерної персоніфікації, оскільки іменник-відповідник *корабель* в українській мові чоловічого роду, що зумовлює пошук перекладацьких прийомів для передачі відповідного функціонально-комунікативного ефекту. Одним із таким прийомів вважаємо кореферентну трансформацію (Литвин 2024, с. 156): займенник ***she*** можна замінити в перекладі іменником із кореферентного ряду: *судно, корабель, лінкорн, «Принц Уельський»:* “*Gentlemen,* ***she's*** *been badly riddled*” // *Джентльмени,* ***корабель*** *добряче зрешетили.* ***She's*** *taken on an estimated 18,000 tonnes of water //* ***«Принц Уельський» / корабель / лінкорн*** *набрав до 18 000 тонн води.*

Довгий час на носі корабля встановлювали жіночу фігуру (русалки, богині), яка слугувала талісманом-захисницею, задобрюючи морські стихії. Традиційно кораблям давали жіночі імена на честь богинь, дружин, матерів чи важливих для капітана жінок (Curzan). Тому метафора, побудована за когнітивною моделлю КОРАБЕЛЬ – ЖІНКА є закономірною в історичній анімації “85 Planes vs 2 Warships”: “*But let's help* ***our old girl*** *out one last time, eh?*” В мовленні англійських моряків ***old girl*** – це ласкаве найменування корабля, де ***old*** не означає *стара* в прямому значенні, а радше *перевірена часом, дорога*

серцю. Лінкорн «Принц Уельський», попри надзвичайно коротку кар'єру (11 місяців), мав багату бойову історію, тож найменування передає повагу, любов до корабля, який справно служив і пережив з екіпажем битви. В українському перекладі пропонуємо відповідник ***старенька*** або ***дівчинка,*** додаючи конотативне оцінно-емотивне значення, що реалізується завдяки суфіксу суб'єктивної оцінки (Литвин 2024, с. 167) та характерно для української стилістики: *Допоможемо нашій* ***старенькій*** *востаннє?* або *Допоможемо нашій* ***дівчинці*** *востаннє, так?* Персоніфікацію корабля як жіночого образу розглядаємо як різновид концептуальної метафори антропоморфного типу, що відображає когнітивну модель осмислення об'єктів через характеристики людини (Lakoff & Johnson, 2003).

Отже, у процесі українського перекладу номінацій ***ship*** виникають труднощі, пов'язані з відмінностями у функціонуванні категорії роду в англійській й українській мовах. Успішний переклад у цьому контексті можливий за умови інтерпретації тексту історичної анімації, що дозволяє перекладачеві відступати від буквальної граматичної відповідності заради досягнення функціонально-комунікативної еквівалентності. Особливу складність становить передача метафоричних назв корабля, зокрема номінації *our old girl*, який потребують від перекладача відтворення емоційно-оцінного забарвлення.

Список використаних джерел:

1. Литвин І. М. *Основи перекладознавства* (2024). Видавництво Ю. Чабаненко.

2. Curzan, Anne. (2003). Third-person pronouns in the gender shift: why is that ship a she?". *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge University Press. https://youtu.be/NW9OknWdAEc

3. Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press.

4. 85 Planes vs 2 Warships. (n.d.). YouTube. https://youtu.be/NW9OknWdAEc

ЛУКАШ Наталія
https://orcid.org/0000-0003-4269-0495
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Україна

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ В СУЧАСНОМУ ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У формуванні емотивно-аксіологічного тла сучасних художніх текстів виняткову роль відіграють різнорівневі вербальні засоби увиразнення мовлення, які «не лише підсилюють логічний та емоційний зміст висловленого, передають ставлення мовця і до повідомлення, і до адресата, а й постають особливими прикметами ідіостилю автора» [5, с. 104–105]. Значний стилістичний потенціал мають синтаксичні конструкції, здатні маркувати глибокі переживання персонажа, відтворювати його психологічний стан, підкреслювати емоційну напругу.

Мета пропонованої розвідки – окреслити спектр синтаксичних засобів експресивізації мовлення в сучасному поетичному дискурсі. Матеріалом для дослідження стали твори Ю. Іздрика – непересічної постаті в сучасному літературному процесі.

Як зазначає А. Тепшич, основними правилами організації постмодерністських текстів можна вважати «дублікацію, множення, перерахування, надлишковість та уривчастість» [6, с. 76]. У них спостережено поєднання двох протилежних тенденцій – експансії та редукції: перша може бути продемонстрована активним використанням ампліфікації, різноманітних повторів, а друга – функціонуванням односкладних і неповних речень. Ці тенденції характерні і для поетичних творів Ю. Іздрика.

Одним із найчастотніших і найбільш продуктивних стилістичних засобів стилістичного синтаксису в поезії Ю. Іздрика є ампліфікація, яка може мати ефект висхідної чи низхідної градації – розміщення мовних одиниць у тексті за принципом підвищення або спадання змістового та емоційного напруження:

«помолися бодай же за тих хто в морі / в морі горя розпуки війни біди» [4, с. 12]; *«все вигорає жевріє тліє гасне»* [4, с. 358]; *«на десять стадій / на дев'ять кіл / на вісім крил / на сім синонімів / на шість по шість / на п'ять запливів / на чотири екзили / на всі три сторони / на два тіла / на два тіла / на два тіла / і на один подих.. / на один подих і.. / ..полетіли»*[4, с. 367]. Прикметно, що для деяких синтаксичних конструкцій притаманне поєднання в одному однорідному ряді лексичною непоєднуваних понять, що увиразнює тяжіння мовної манери Ю. Іздрика до філософських роздумів та глибинних асоціацій. Цей прийом зумовлює появу в поетичних текстах довгих рядів потоку свідомості, які сприяють осмисленішому розумінню твору: *«кухонна нірвана глуха й бездоганна / як море як скло як бетон / цинамон і манна і маріхуана / і френсіс якийсь там бекон / і палена сірка і парена м'ята / і паростки слів під вікном / і – пара до пари – паруються хмари / солодке плетуть волокно»* [4, с. 53]. Відчуття надлишковості у творах посилюють різноманітні повтори, найпопулярнішим із яких є анафора: *«розчиняюсь в тобі і стає медовою кава / розчиняюсь в тобі і міцнішим робиться чай / розчиняюсь у то́бі і розчин наш трохи гіркавить – / котиться гравій / котиться гравій»* [4, с. 89]. Анафоричним конструкціям притаманна динамічність змісту, а останній компонент у такому ряді, як правило, є емоційною вершиною висловлення, думки, вербалізує саме ту ідею, заради якої автор вибудовує таку складну стилістичну фігуру.

Функційно активними синтаксичними засобами експресивізації в розгляданих творах є порівняння, для більшості з яких характерні несподівані асоціації, що передають почуття автора, його світовідчуття: *«ртутний стовпчик термометра падає* ***наче ікар»*** [4, с. 337]; *«а бог у моїй голові* ***ніби бомж / без імені паспорта й рекомендацій»*** [4, с. 86]; *«пливе летаргія* ***мов крига*** */ повзе летаргія* ***як равлик*** */ летить летаргія* ***як хмара*** */ байдужа* ***неначе мрець»*** [4, с. 361].

Виразне стилістичне навантаження в поезії Ю. Іздрика має антитеза, яка робить вислів виразним, допомагає глибше зрозуміти суть сказаного: ***«дитя розрізняє добро*** *і* ***зло / дорослий плутає чорне*** *з* ***білим»*** [4, с. 97]; ***«зцілюєш***

словом і словом ***вбиваєш / пестиш*** *словами і* ***б'єш*** *навідмаш / слово* ***приховує*** *і* ***викриває*** */ слово –* ***реальність*** *і слово –* ***міраж»*** [4, с. 41]; *«****світло*** *і* ***темрява / спіднє*** *й* ***горішнє / «є»*** *і «****немає» / так*** *або* ***ні / чорне*** *і* ***біле / святість*** *і* ***грішність*** *– / у перманентному сексі й війні»* [4, с. 267].

Отже, синтаксичні засоби експресивізації мовлення, зафіксовані в поетичному дискурсі Ю. Іздрика, засвідчують лінгвокреативність автора, його здатність фокусувати увагу читача на важливих змістових фрагментах. Вони забезпечують особливу виразність тексту й відіграють важливу роль у його сприйнятті та розумінні.

Список використаних джерел:

1. Безгодова, Н. С., Колесникова, Л. Л. (2023). Стилістичні фігури надлишковості / надмірності як засіб художньої виразності в сучасних поетичних текстах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*, *59*, 25–28.
2. Дегтярьова, І. (2009). Стилістичний синтаксис української постмодерністської прози. *Українська мова, 3,* 27–38.
3. Єщенко, Т. (2003). Гра в стихії мови або граматичні експерименти. *Лінгвістичні студії*. Донецьк : ДонНУ, *11*, 483–490.
4. Іздрик, Ю. (2015). *Календар любові.* Львів: Видавництво Старого Лева.
5. Лукаш, Н., Педченко, С. (2022). Мовні засоби експресивізації художнього тексту (на матеріалі роману Марії Матіос «Щоденник страченої»). *Львівський філологічний часопис, 12,* 128–136.
6. Тепшич, А. І. (2017). *Мовна гра як домінанта постмодерного дискурсу (на матеріалі прозових творів представників станіславського феномена).* Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».

LUKIANENKO Nataliia
https://orcid.org/0009-0007-8836-7788
Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine

TRANSLATING SILENCE: THE LINGUISTIC AND LITERARY DIMENSIONS OF UNSAID MEANING

Silence is frequently interpreted as absence, yet in both linguistic interaction and literary discourse it functions as a meaningful presence. In everyday communication, silence may signal agreement, resistance, or emotional depth. In literature, it often shapes narrative rhythm, creates tension, and conveys cultural memory. Translators face the challenge of rendering silence across languages and traditions without reducing its complexity. This paper situates silence at the intersection of linguistics and literary studies, arguing that its translation requires sensitivity to both pragmatic function and aesthetic effect.

The aim of this study is to explore silence as a semiotic and pragmatic category, analyzing its role in literary narrative and its implications for translation strategies. By examining silence as a communicative act rather than a void, the research seeks to demonstrate how translators can preserve cultural nuance while enabling accessibility for international audiences.

The methodology combines discourse analysis with comparative literary study. Selected Ukrainian and English texts are examined through the lens of pragmatic theories of conversational implicature (Grice, 1989) and narrative theory (Genette, 1980). Case studies include moments of ellipsis, pauses, and narrative gaps, which are analyzed for their communicative function. Translation strategies are then evaluated, focusing on adaptive ellipsis, paratextual framing, and contextual substitution.

The analysis reveals that silence is culturally coded and context-dependent. In Ukrainian literature, silence often embodies collective trauma, historical memory, and communal resilience. In English texts, silence tends to highlight individual psychology, interiority, and personal conflict. Translators must therefore navigate not only

linguistic gaps but also cultural expectations. Effective strategies include maintaining ellipsis where possible, supplementing with explanatory notes, or subtly adapting metaphors to preserve resonance. These approaches demonstrate that silence can be translated without erasing its cultural depth, though the process requires careful negotiation between fidelity and accessibility.

Silence is not an absence but a communicative presence that enriches both linguistic interaction and literary narrative. Its translation underscores the necessity of interdisciplinary approaches that respect cultural specificity while fostering cross-cultural dialogue. By treating silence as a meaningful signifier, translators contribute to a deeper understanding of how language encodes identity, memory, and emotion.

References:

1. Bassnett, S. (2014). *Translation studies* (4th ed.). Routledge.

2. Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method*. Cornell University Press.

3. Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.

4. Venuti, L. (2012). *The translation studies reader* (3rd ed.). Routledge.

МАТВІЄНКО Леся
https://orcid.org/0000-0003-1211-3056
Полтавський державний аграрний університет, Україна

STRATEGIES FOR TRANSLATING THE NAMES OF PLANT VARIETIES AND SEEDS IN AGRI-FOOD TEXTS

Introduction. The translation of specialised terminology in the agri-food sector is an important part of modern translation practice. Accurate reproduction of terms affects the understanding of technological processes, production standards and scientific research [2]. One of the most challenging categories in this context is the names of plant varieties and seeds, which combine lexical, cultural and scientific-technical characteristics.

The names of plant varieties often convey information about botanical classification, origin, breeding characteristics, and commercial positioning of the product [1]. In English-language agri-food texts, they can be represented both as scientific Latin names and commercial brand names. When translating into Ukrainian, difficulties arise in reproducing accuracy, preventing lexical ambiguity and preserving the informational value of the term.

The aim of the study is to identify and systematise the main strategies for translating the names of plant varieties and seeds in English-Ukrainian agri-food texts, and to analyse their effectiveness in terms of preserving the accuracy, clarity and informational value of terms in different types of texts (scientific, educational, commercial).

Results. The names of plant varieties and seeds in agri-food texts not only serve an informational function, but also carry marketing and cultural significance. They may include descriptive elements, geographical names, breeders' names or brand components, which complicates the translation process. The main task of the translator is to preserve the accuracy of the term, its semantic meaning and recognisability for the target audience.

Let's look at the main translation strategies used when working with this type of term.

1. Transcription and transliteration. This strategy involves reproducing the sound form of the name from the original language without changing its meaning. It is mainly used for brand names of varieties where recognition is important.

Example 1. The English grape variety Concord is translated as «Конкорд», preserving the sound and commercial positioning.

Example 2. The SunGold seed variety is transcribed as «СанГолд», allowing the brand to be preserved and easily recognised by consumers.

2. Calculation. Calculation involves a literal translation of the semantic components of the name. This approach is used for varieties with a descriptive meaning, when it is important to convey the characteristics of the plant.

Example 1. Red Globe (grapes) → «Червorний глобус» – conveys the colour and shape of the berries.

Example 2. Golden Delicious (apples) → «Золотий делікатес» – conveys the characteristic of ripeness and taste.

3. Adaptation to linguistic norms. Sometimes direct translation or transcription is unacceptable due to phonetic or lexical difficulties, in which case adaptation is used – changing the name in accordance with the norms of the target language.

Example 1. The Blue Lake variety (beans) in textbooks can be presented as Блу Лейк (сорт квасолі) with an explanatory note for Ukrainian readers.

Example 2. The English term Early Girl (tomato) → Томат ранній, explanatory note conveying the speed of fruit ripening.

4. Combined strategies. For scientific and educational texts, a combination of transcription and explanatory translation is often used to maintain accuracy and clarity.

Example 1. Sugar Baby (melon) → Шугар Бебі (солодка диня) – transcription of the brand name and explanation of taste characteristics.

Example 1. Kentucky Bluegrass (lawn grass) → Кентуккі Блуґрас (газонна трава) – geographical origin and functional purpose preserved.

The choice of translation strategy depends on several factors:

1. Text type. Scientific publications require accuracy and the use of Latin names, textbooks require clarity and explanatory components, and commercial texts require marketing appeal and brand recognition.

2. Target audience: specialists expect accuracy, while a wide range of consumers expect clarity and recognition.

3. Semantic structure of the name: complex descriptive or multi-component names require calquing or a combined approach.

Thus, analysis of the translation of plant and seed variety names shows that a combined strategy is the most versatile, striking a balance between preserving the original form and ensuring clarity for the target audience. At the same time, the use of individual strategies in specific contexts allows for maximum informational value of the term and contributes to the standardisation of the translation of agri-food terminology in Ukrainian discourse.

References:

1. Кушнірова Т. В., Бочкар М. В. (2024). Особливості перекладу аграрної термінології підгалузі рослинництва в сучасному фаховому дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 69(2), 8–11.

2. Nagy I. K. (2020). *Apple varietal names as culturemes: Translation issues in scientific textual environments.* Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, 12(3), 69–84. https://doi.org/10.2478/ausp-2020-0030

MYKOLAICHUK Alisa
https://orcid.org/0000-0003-2073-1954
Taras Shevchenko University of Kyiv, Ukraine

REFLECTIVE SPEAKING IN ESP FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS

In contemporary higher education, the preparation of future psychologists increasingly involves integrating disciplinary knowledge with the ability to articulate professional reasoning, emotional understanding, and ethical positions through a foreign language. Within ESP, speaking is thus reconceptualised as a reflective, meaning-making practice rather than a language exercise, providing a space where specialised vocabulary, self-awareness, and empathetic communication develop alongside the early formation of professional identity. This understanding is grounded in the premise that language learning is inseparable from cognitive, emotional, and professional growth: reflective practices shape both students' performance and teachers' pedagogical decisions, shaping both the design of ESP tasks and the approaches to their assessment *(Alkandari & Alfaraj, 2025),* whereas deep learner engagement develops when communication is perceived as personally meaningful, emotionally secure, and connected with future professional practice *(Hiver et al., 2020; Mercer & Dörnyei, 2020).* In such contexts, supported by authentic tasks and a legitimate student voice *(Mystkowska-Wiertelak, 2020),* speaking becomes a form of professional sense-making and a medium for the expansion of discourse resources, including stance markers, hedging, and empathy-oriented multi-word expressions that enhance fluency and communicative precision *(Thomson et al., 2023).*

The study aims to investigate the pedagogical potential of reflective speaking in ESP for future psychologists, particularly through the thematic exploration of job burnout, as a means of developing professionally oriented communicative competence, internalising psychological terminology, and fostering empathetic and ethically grounded interaction in English.

Results. The pedagogical implementation of reflective speaking was carried out

in the first year of undergraduate studies with future psychologists within the framework of an ESP course *(Робоча програма, 2024)* in Taras Shevchenko University of Kyiv. The thematic focus on job burnout was selected deliberately, as it resonates both with students' personal educational experience and with the core domains of contemporary psychological practice. The sequence of classes was structured as a gradual conceptual and linguistic progression: from understanding the phenomenon of burnout to recognising its symptoms, analysing its causes, discussing coping strategies, exploring preventive approaches, and finally reflecting on the role of professional psychological support.

Each stage of this thematic cycle integrated specialised vocabulary with communicative practice and problem-oriented interaction. Rather than presenting terminology in isolation, lexical input was embedded in mini-cases, short professional scenarios, and guided discussion prompts. This approach enabled students to encounter new language in contexts that required interpretation, evaluation, and empathetic positioning. For example, when discussing symptoms of burnout, students worked with short narratives describing early-career professionals experiencing emotional exhaustion, reduced motivation, or depersonalisation. They were invited not only to identify the symptoms using appropriate English terminology but also to reflect on possible underlying factors and to formulate supportive responses in the role of future psychologists.

Particular attention was paid to creating a psychologically safe communicative environment, as the topic itself involves emotionally sensitive content. Reflective speaking tasks were introduced gradually, beginning with structured prompts and moving towards more open-ended professional reflection. This scaffolding helped first-year students overcome linguistic insecurity and develop confidence in expressing complex meanings in English. In this way, the ESP classroom became a space where students could simultaneously practise language, deepen their understanding of psychological concepts, and rehearse forms of professional dialogue based on empathy, ethical awareness, and respect for personal boundaries. As a result, speaking activities were perceived not as isolated classroom tasks but as interconnected stages in the

development of a future psychologist's communicative competence.

Types of reflective speaking tasks. The reflective dimension of the course was realised through a set of speaking formats that encouraged students to interpret experience, articulate professional meanings, and adopt the perspective of a future practitioner. These included: 1) guided reflective monologues based on thematic prompts; 2) pair discussions structured around clearly defined professional roles; 3) case-based reflective responses to short scenarios; 4) "future psychologist's response" tasks requiring students to formulate supportive and ethically appropriate reactions; 5) emotion-focused vocabulary reflection aimed at verbalising feelings, states, and coping strategies through specialised language.

Despite their diversity, all task types shared a common pedagogical principle, because they invited students to move beyond descriptive speech towards interpretative, empathetic, and professionally oriented communication.

Pedagogical outcomes. The sustained integration of reflective speaking into the ESP course for first-year psychology students resulted in a number of pedagogically significant transformations, both linguistic and professional in nature. One of the most visible developments was the increasingly conscious and contextually appropriate use of professional vocabulary. At the beginning of the course, students tended to rely on general, everyday language when discussing complex psychological phenomena. However, as the thematic cycle progressed and lexical input was repeatedly embedded in reflective communicative tasks, students began to select terminology with greater precision and intentionality. Expressions such as *emotional exhaustion*, *coping mechanisms*, *support network*, *maladaptive perfectionism*, or *early signs of burnout* appeared not as isolated items but as integral elements of meaningful professional discourse. This shift indicated conceptual distinctions essential for psychological reasoning.

Another important outcome was the empathy-driven communication. Reflective speaking tasks required students to position themselves not as external observers but as future practitioners responding to emotionally complex situations. In doing so, they learned to combine analytical clarity with emotional sensitivity. For instance, when

discussing case-based scenarios, students increasingly replaced categorical or evaluative statements with supportive and non-imposing formulations such as *"It seems that this person may be experiencing…"*, *"One possible explanation could be…"*, or *"A helpful first step might be to explore…"*. Such linguistic choices reflect the development of a professional communication grounded in respect, careful interpretation, and ethical awareness.

The simulating tasks also fostered students' ability to describe psychological states with nuance, interpret observable behaviour in relation to underlying processes, and propose appropriate support strategies in English. In discussions devoted to coping strategies and prevention, many students began to structure their responses in a way that resembled basic psychoeducational guidance, moving from validation of experience to suggestion of practical steps and, where relevant, to the recommendation of professional support. Such discourse patterns demonstrate the early formation of counselling-oriented communicative competence within a foreign-language environment.

A further pedagogical effect concerned the affective dimension of speaking. The use of personally meaningful and professionally relevant content noticeably reduced speaking anxiety, which is typically high among first-year students. When the focus shifted from linguistic performance alone to the exploration of human experience, students reported feeling more engaged and less afraid of making mistakes. The opportunity to speak about topics that resonated with their academic interests and personal observations created a sense of authenticity and purpose. As a result, participation became more voluntary, speech more extended, and interaction more dialogic. In this context, reflective speaking functioned as a mediating tool that transformed the ESP classroom into a supportive environment for both language development and professional growth.

Conclusion. The study demonstrates that reflective speaking functions as a pedagogical bridge between foreign-language education and the formation of professionally oriented thinking in future psychologists, transforming ESP speaking from a focus on linguistic accuracy into a human-centred practice of interpreting

experience, articulating ethically grounded responses, and rehearsing counselling-related communication within a psychologically safe and dialogic learning environment. Through guided reflection and case-based interaction, students simultaneously develop communicative competence, empathy, professional responsibility, and a non-judgemental stance, while reduced speaking anxiety and increased confidence indicate the personal relevance of such work. Further research may address the carefully regulated use of artificial intelligence as a supportive tool for feedback structuring and discourse analysis without diminishing the teacher's central evaluative and ethical role.

References:

1. Робоча програма навч. дисц. «Іноземна мова» для студ. 1-7 с. спец. 053 «Психологія» / Гордєєва А.Й., Шум О.В. // Київ: КНУ, 2024. 30 с.

2. Alkandari, H., & Alfaraj, A. (2025). Exploring the relationship between ESP teachers' reflective practices and their impact on their Course-Related instructional decisions. *Educational Process International Journal, 18*(1). https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.511

3. Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Mercer, S. (2020). *Student engagement in the language classroom*. Psychology of Language Learning and Teaching.

4. Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). Engaging language learners in contemporary classrooms. In *Cambridge University Press eBooks*. https://doi.org/10.1017/9781009024563

5. Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Teachers' accounts of learners' engagement and disaffection in the language classroom. *Language Learning Journal, 50*(3), 393–405. https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1800067

6. Thomson, H., Coxhead, A., Boers, F., & Warren, P. (2023). Increasing use of multi-word expressions in conversation through a fluency workshop. *System, 113*, 102994. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102994

МУДРА Олена
https://orcid.org/0000-0002-8352-9166
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

ЕТИЧНІ МЕЖІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В АКАДЕМІЧНОМУ ТА НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Вступ. Стрімкий розвиток цифрових технологій упродовж останнього десятиліття істотно вплинув на організацію наукової діяльності. Однією з найбільш помітних інновацій стало поширення систем штучного інтелекту (ШІ), зокрема генеративних мовних моделей, здатних створювати тексти, аналізувати інформацію та пропонувати аналітичні узагальнення. Використання таких технологій у науковій сфері відкриває нові можливості для оптимізації дослідницьких процесів, однак одночасно породжує складні етичні та методологічні питання [1,2].

Особливу увагу дослідників привертає проблема визначення ролі ШІ у процесі створення наукового тексту. У традиційному розумінні авторство передбачає інтелектуальний внесок дослідника, здатність критично оцінювати отримані результати та нести відповідальність за їх достовірність. Водночас генеративні моделі функціонують на основі статистичного аналізу великих масивів текстових даних і не мають власного розуміння змісту або наміру. Це означає, що результати їх роботи не можуть розглядатися як самостійний прояв наукового мислення [1,4].

У науковій літературі активно обговорюються ризики, пов’язані з використанням великих мовних моделей у дослідницькій діяльності. Зокрема, наголошується на проблемі так званих «галюцинацій» – ситуацій, коли система генерує переконливі на вигляд, але фактично недостовірні твердження або посилання на неіснуючі джерела [1,6]. Подібні явища становлять потенційну загрозу для якості наукових публікацій і потребують особливої уваги з боку дослідників [6,8].

Мета дослідження. Метою цієї роботи є аналіз етичних аспектів використання генеративного ШІ в академічному та науковому дискурсі, а також визначення принципів, які можуть сприяти відповідальному застосуванню таких технологій у процесі наукової діяльності.

Результати дослідження. Одним із ключових питань, що виникає у зв'язку з використанням генеративного ШІ, є проблема авторства. У традиційній академічній практиці автором наукової роботи визнається особа, яка зробила істотний інтелектуальний внесок у створення дослідження, брала участь у формулюванні його концепції, аналізі результатів та підготовці тексту [2,4]. Важливим елементом авторства є також відповідальність за достовірність представлених даних.

Більшість наукових організацій та видавництв дотримуються позиції, що ШІ не може виступати співавтором наукових публікацій [2,4]. Причиною цього є відсутність у таких систем здатності до усвідомленого прийняття рішень, а також неможливість нести юридичну або етичну відповідальність за результати дослідження.

Іншою важливою проблемою є достовірність інформації, згенерованої мовними моделями. Хоча такі системи створюють тексти, які виглядають переконливо та логічно структуровано, вони іноді генерують неточні або вигадані факти [1,6]. У науковій діяльності це може призводити до появи фіктивних джерел, некоректних цитувань або помилкових інтерпретацій даних. Саме тому використання ШІ потребує обов'язкової перевірки результатів дослідником [6,8].

Не менш важливим є питання алгоритмічної упередженості. Дані, на яких навчаються мовні моделі, можуть містити певні культурні або соціальні стереотипи [1,7]. У наукових дослідженнях це може впливати на об'єктивність інтерпретації результатів.

Ще одним аспектом сучасної академічної дискусії є проблема виявлення текстів, створених за допомогою ШІ. Для цього використовуються спеціальні алгоритми, що аналізують статистичні характеристики тексту, зокрема його

передбачуваність та варіативність структури речень [6,8]. Однак точність таких інструментів залишається обмеженою.

Дослідження показують, що автоматичні системи детекції можуть помилково визначати тексти як згенеровані ШІ, особливо у випадках, коли автором є людина, для якої мова написання не є рідною [7]. Крім того, незначне редагування або перефразування тексту може значно знизити ефективність таких інструментів [8].

У зв'язку з цим результати автоматичної перевірки не повинні використовуватися як єдине підґрунтя для висновків щодо порушення академічної доброчесності. Натомість вони мають розглядатися як допоміжний інструмент, що сигналізує про необхідність додаткової експертної оцінки [6,8].

Важливим принципом етичного використання ШІ є прозорість. Дослідники мають чітко зазначати випадки застосування таких технологій у підготовці наукових матеріалів [3,5]. Це дозволяє зберігати довіру до результатів дослідження та забезпечує дотримання принципів академічної доброчесності.

Висновки. Поширення технологій ШІ суттєво змінює умови здійснення наукової діяльності. Генеративні моделі можуть бути корисним інструментом для дослідників, зокрема у процесі обробки інформації, редагування текстів або структуризації матеріалу. Водночас їх застосування супроводжується низкою етичних та методологічних викликів [1,2,4,5].

Ключовими принципами відповідального використання ШІ є відповідальність, прозорість та критична перевірка отриманих результатів [2,5]. ШІ має розглядатися як допоміжний інструмент, який підтримує дослідницьку діяльність, але не замінює інтелектуальний внесок людини.

Список використаних джерел:

1. Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-623. URL: https://dl.acm.org/doi/10.1145/3442188.3445922

2. COPE Council. (2023). *Authorship and AI tools: COPE position statement*. Committee on Publication Ethics. URL: https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools

3. European Commission. (2020). *White paper on artificial intelligence – A European approach to excellence and trust*. URL: https://eucrim.eu/news/commission-white-paper-ai/

4. Stokel-Walker, C. (2023). ChatGPT listed as author on research papers: many scientists disapprove. *Nature*, *613*, 620-621. URL: https://doi.org/10.1038/d41586-023-00107-z

5. UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455

6. Mitchell, E., et al. (2023). DetectGPT: Zero-shot machine-generated text detection using probability curvature. URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.11305

7. Liang, W., et al. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, *4*(7). URL: https://openai.com/index/new-ai-classifier-for-indicating-ai-written-text/

НОВІКОВА Ольга

https//orcid.org/0000-0001-9119-5154

Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Україна

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO TECHNICAL STUDENTS: APPROACHES AND PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION

Introduction. Teaching English as a foreign language to students of technical specialties is a complex task that requires careful planning, an understanding of the learners' professional context, and the use of appropriate teaching strategies. Unlike students in humanities or social sciences, technical students often encounter specialized terminology and must develop the ability to understand and produce language in authentic professional contexts, including technical manuals, research articles, project reports, software documentation, and engineering instructions.

In addition, technical students may have limited motivation to study general English unless it is closely related to their field. Therefore, a successful methodology must integrate language learning with technical content, focus on practical applications, and encourage active engagement. Modern teaching practices, including learner-centered approaches, task-based learning, and the use of digital technologies, play a crucial role in achieving these goals.

Purpose. The purpose of this study is to explore and propose effective methodologies for teaching English to technical students. Specific objectives include:

1. Identifying the unique challenges faced by technical students in foreign language acquisition.
2. Examining teaching approaches that integrate specialized vocabulary and technical content.
3. Analyzing the effectiveness of learner-centered and task-based methods in fostering language proficiency.
4. Investigating the role of modern technology in enhancing engagement and learning outcomes.

5. Providing recommendations for curriculum design and classroom practice that align language skills with professional needs.

Results. Teaching English to technical students requires a careful balance between language instruction and the acquisition of professional competencies. The results of recent studies and practical classroom observations indicate that certain methods and practices significantly enhance learning outcomes and engagement.

1. LEARNER-CENTERED APPROACHES

A learner-centered approach is one of the most effective strategies in teaching foreign languages to technical students. This method places the student at the center of the learning process, encouraging active participation, critical thinking, and problem-solving. Technical students respond particularly well to lessons that incorporate real-world professional scenarios, such as drafting technical reports, preparing presentations, or participating in simulated project meetings in English. By involving students in meaningful tasks, the approach fosters autonomy and intrinsic motivation.

2. INTEGRATION OF TECHNICAL VOCABULARY AND CONTENT

The use of technical vocabulary is crucial for English language instruction in technical fields. Students must acquire specialized terms and expressions used in engineering, information technology, electronics, or applied sciences. The most effective practice is to integrate vocabulary instruction with authentic professional materials. Examples include: software manuals, research articles, engineering guidelines, or technical diagrams. Exposure to these authentic texts allows students not only to expand their lexicon but also to develop comprehension skills relevant to their careers. Classroom activities, such as glossaries, word-matching tasks, and role-playing technical scenarios, help reinforce these terms and improve both understanding and practical usage.

3. TASK-BASED LEARNING (TBL)

Task-Based Learning is particularly suitable for technical students, as it emphasizes the completion of real-world tasks using the target language. For instance, students can engage in activities such as:

- Writing project proposals in English.

- Creating and delivering technical presentations.
- Preparing reports based on laboratory experiments or engineering projects.
- Simulating workplace communication, including emails and technical meetings.

This approach encourages practical application of English skills, enhancing both accuracy and fluency. Research shows that students who engage in task-based learning retain information longer and demonstrate greater confidence in professional communication. Additionally, TBL allows instructors to monitor performance through concrete outcomes, making assessment more effective and directly linked to professional skills.

4. USE OF MODERN TECHNOLOGY IN LANGUAGE LEARNING

Technology plays an increasingly important role in teaching English to technical students. Digital platforms, multimedia resources, and online collaboration tools significantly enhance student engagement and learning outcomes.

- **Learning Management Systems (LMS)** allow students to access materials, submit assignments, and interact with peers and instructors online.
- **Multimedia tools** such as videos, animations, simulations, and interactive diagrams support understanding of complex technical concepts while simultaneously developing language skills.
- **Online collaboration platforms** (e.g., Google Docs, virtual labs) enable students to work in teams, practice technical English in authentic contexts, and receive peer feedback in real time.

Studies indicate that students using multimedia and digital resources show higher retention of both technical vocabulary and language structures. Furthermore, technology fosters autonomous learning by allowing students to practice independently outside the classroom.

5. AUTHENTIC MATERIALS AND PROFESSIONAL CONTEXTS

Incorporating authentic materials into lessons enhances both motivation and competence. Authentic materials include: research papers, user manuals, technical drawings, and professional websites. Working with these materials allows students to encounter language as it is used in professional contexts, improving reading

comprehension, writing skills, and domain-specific vocabulary. Tasks such as summarizing technical articles, translating professional documents, and interpreting data from charts help students bridge the gap between theoretical knowledge and practical application.

6. COMMUNICATIVE AND COLLABORATIVE ACTIVITIES

Collaborative activities, such as group projects, peer editing, and problem-solving tasks, are highly effective for technical students. These activities encourage communication in English while fostering teamwork, which is essential in professional settings. For example, students may work together to design a prototype, prepare a technical report, or present findings to the class. The use of English in collaborative contexts promotes fluency, negotiation skills, and confidence, preparing students for real-world professional interactions.

7. ASSESSMENT AND FEEDBACK

Effective assessment strategies combine formative and summative approaches.

- **Formative assessment** includes ongoing feedback through project drafts, presentations, and in-class exercises. This type of assessment helps students identify weaknesses and improve continuously.
- **Summative assessment** evaluates final outputs such as reports, presentations, or exams. Feedback should focus on both language accuracy and technical correctness to ensure that students are developing professional competencies alongside language proficiency.

Providing timely and detailed feedback also motivates students and encourages self-reflection. This dual focus—on language and technical content—ensures that students are prepared for professional environments where clear and precise communication is essential.

8. CHALLENGES AND STRATEGIES

Despite the effectiveness of these approaches, instructors often encounter challenges. Technical students may have limited motivation to learn general English, or they may struggle with complex grammar structures not directly related to their field. To address these issues, instructors should:

- Integrate grammar instruction with technical content.
- Use task-based and project-oriented methods.
- Offer authentic materials relevant to students' professional interests.
- Encourage peer collaboration and feedback.

Conclusions. The effective teaching of English to technical students requires a methodology that integrates professional and technical contexts with language instruction. A combination of learner-centered approaches, task-based learning, and modern technological tools enhances both motivation and practical language competence. Incorporating authentic materials, technical vocabulary, and professional tasks allows students to achieve communicative proficiency that is directly applicable in their future careers. Furthermore, continuous assessment and formative feedback are crucial in supporting autonomous learning and professional readiness. Overall, a specialized methodology that blends English language instruction with technical competence fosters not only linguistic proficiency but also prepares students for professional communication in their field.

References:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

2. Hinkel, E. (2017). *Teaching English grammar to speakers of other languages*. Routledge.

3. Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000168-000

НОСИРЄВА Олена
https://orcid.org/0009-0009-5094-496X
Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна

КОНТРАСТИВНИЙ ПІДХІД В ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ

Контрастивний підхід є важливим аспектом у мовознавстві (лінгвістиці) у якості потужного інструмента дослідження лексико-семантичних мовних систем, що застосовується з метою зіставлення їхніх лінгвістичних одиниць та аналізу словникового складу. Контрастивний аналіз вимагає доволі складної методологічної процедури, спрямованої на виявлення не лише спільних (ізоморфних, ідентичних), але й відмінних (аломорфних, специфічних) характеристик обраної лексичної одиниці, які виступають об'єктами порівняння в кожній з мов (Ivanytska & Ivanytska, 2018).

Мета публікації полягає у дослідженні особливостей контрастивного підходу в лінгвістичній науці на прикладі зіставлення лексико-семантичних лінгвістичних систем англійської та української мов.

Останнім часом відзначається значна дослідницька перевага цього підходу у порівнянні з іншими методами лінгвістичного дослідження. Саме контрастивний аналіз лексико-семантичних систем мов характеризується значущістю та актуальністю, оскільки сприяє глибокому розумінню світогляду кожної нації у намаганні виявити подібності та відмінності у способах інтерпретації світу дискурсу в своїх лексиконах.

Основною категорією дослідження виступає поняття «контрастивна лінгвістика» або «зіставне мовознавство», сутність якого полягає у виявленні особливостей певної мови шляхом зіставлення її з іншою мовою або мовами незалежно від їхньої спорідненості. Головна мета такого підходу полягає у виявленні та встановленні відповідностей – подібностей та відмінностей (контрастів) – при взаємному співвіднесенні та зіставленні мовних одиниць у лексико-семантичних системах як споріднених, так і неспоріднених мов. Слід

зазначити, що специфіка такої кореляції ґрунтується на принципі порівняння без встановлення пріоритету однієї мови над іншою.

Поняття «мовного контрасту» або «категорії контрастивності» є ключовим у зіставному мовознавстві, яке, відповідно, виникає за умови зіставного опису двох або декількох мов, коли розглядається специфічна риса структури однієї мови у співставленні із структурою іншої мови. Мовний контраст розглядається як лінгвістична змінна, яка змінюється залежно від обраної для аналізу мовної пари. Лінгвістичні принципи контрастивної класифікації лексикону базуються у всіх мовах на таких відмінних ознаках слів, як-от: їх спільній лексико-граматичній природі; їхній приналежності до спільної лексико-граматичної групи; їх особливій стилістичній функції та значенні; їх денотативному або / та конотативному значеннях тощо (Ковалинська, 2014).

Досліджуючи мовні одиниці лексико-семантичних систем англійської та української мов, потрібно зазначити, що обидві мови мають спільне індоєвропейське походження, тому певна частина їхнього словникового складу співпадає, також обидві мови свого часу відчули значний вплив іншої мовної спільноти, що домінувала і значною мірою вплинула на склад їхніх словників. Проте розвиток, історичні умови та особливості становлення літературної норми цих двох мов різняться (Куц, 2021).

Актуальність контрастивного підходу у дослідженні мовних одиниць у лексико-семантичних системах англійської та української мов, які, як відомо, не є спорідненими, полягає у порівнянні цих мовних систем шляхом взаємного співвіднесення та зіставлення, призводячи до виявлення їхніх найсуттєвіших відповідностей – подібностей та контрастів. Розуміння специфіки цієї кореляції сприяє розширенню знання про мови, що зіставляються, розкриттю їхньої «внутрішньої» природи та кращому розумінню лінгвістичної структури та культурного контексту.

Досліджуючи мовні одиниці лексико-семантичних систем англійської та української мов, можна відмітити наступні відповідності, які можна виявити серед слів обидвох мов з погляду співставлення їхньої форми та значення, а саме:

- слова, подібні як за формою, так і за значенням, а саме інтернаціональні слова, терміни, запозичені слова;

- слова, подібні за формою, але відмінні за значенням;

- слова, подібні за значенням, але відмінні за формою щодо певних способів (моделей) словотвору, властивих мовам, що співставляються;

- слова, відмінні як за формою, так і за значенням;

- слова, відмінні за структурним типом;

- слова, відмінні за конотацією (виразник суб'єктної модальності, додатковий рівень значення та емоційного навантаження слів);

- слова, подібні за значенням, які, проте, являють собою різновид, характерний для певної групи носіїв мови.

Дослідження особливостей контрастивного підходу на прикладі аналізу української та англійської мовних систем дозволяє визначити прикладне значення контрастивної лінгвістики, яке постійно зростає, зважаючи на розширення сфери свого застосування, яке пов'язано із наступними аспектами: зростанням ролі міжмовної комунікації; переміщенням інтересу лінгвістики на сферу мовленнєвого вживання та емпіричних даних у мовознавчому дослідженні; корпусної лінгвістики, яка відкрила дослідникам можливості суцільного аналізу матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Ivanytska, N., Ivanytska, N. (2018). Ukrainian and English verbs: bilateral contrastive cross-linguistic perspective. Advanced Education, 9, 213–218. https://doi.org/10.20535/2410-8286.132751

2. Ковалинська, І. В. (2014). Contrastive Lexicology. Навч. посібник. Київ: Видавництво «Україна», 222 с.

3. Куц, М. О. (2021). Порівняльна лексикологія англійської та української мов: навчальний посібник. Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 197 с.

OLEINIKOVA Galyna
https://orcid.org/0000-0002-5483-1964
Izmail State University of Humanities, Ukraine

FRACTALITY AS A PRINCIPLE OF ORGANIZATION OF ARTISTIC DISCOURSE

Introduction. In modern humanities, research is increasingly carried out through the interaction of multiple academic disciplines. Researchers frequently employ theoretical concepts and methodological tools borrowed from fields such as mathematics, physics, and systems theory to interpret linguistic and cultural processes. Within this interdisciplinary perspective, particular interest has been drawn to the idea of fractality.

The concept of fractality describes the structural organization of complex systems in which similar patterns recur at multiple scales. Although the term originally appeared in mathematics to characterize irregular natural and geometric structures, it has gradually extended beyond its initial scientific domain. At present, fractal principles are applied in linguistics, literary scholarship, and discourse studies in order to investigate how texts and communicative structures are internally organized.

The aim of this study is to explore the fractal principle as a potential organizing mechanism of artistic discourse. Particular emphasis is placed on identifying how fractal features manifest across the structural layers of a literary work, including composition, motif development, and lexical-stylistic expression. The research is conducted on the basis of Robert A. Heinlein's novel *The Door into Summer*, which offers appropriate material for examining recurring narrative and thematic patterns.

The significance of the present research lies in the opportunities that the fractal perspective provides for the interpretation of literary texts. This approach enables scholars to investigate relationships between micro- and macro-levels of textual structure and to reveal repeating patterns involved in the formation of artistic meaning. From this point of view, fractality can be interpreted as one of the structural principles that organize artistic discourse through the recurrent appearance of motifs, figurative

imagery, and compositional configurations.

Results. The concept of fractality first appeared in mathematical studies aimed at explaining irregular and highly complex shapes observed in nature. Its theoretical framework was developed by the French mathematician Benoît Mandelbrot, who introduced the term *fractal* to describe structures based on the principle of self-similarity.

In linguistics, fractality is frequently examined in connection with the self-organizing character of language. Within the synergetic approach, language and texts are understood as open and nonlinear systems that are capable of evolution, transformation, and internal regulation. From this standpoint, artistic discourse may be regarded as a multifaceted system in which elements operating at different levels - lexical, syntactic, compositional, and conceptual what demonstrate recurring structural correspondences.

Both Ukrainian and international researchers have examined how fractal and synergetic ideas may be applied to the study of language and textual structures. Scholars in Ukraine, in particular, have made a notable contribution to the development of linguosynergetics, highlighting the dynamic and self-organizing character of language systems. A significant place in this area belongs to Tetiana Dombrovan, whose research established the theoretical basis of diachronic linguosynergetics. In her studies, the evolution of language is interpreted through the perspective of nonlinear processes, with special attention given to phenomena such as critical states and phase transitions that affect the development and transformation of linguistic systems.

The synergetic approach to textual analysis is further elaborated in the works of Larysa Pikhtovnikova, a representative of the Kharkiv school of synergetic text research. Within this framework, a literary text is considered a self-organizing system in which attractors, order parameters, and conceptual networks play a crucial role in shaping meaning. Similar theoretical ideas are also reflected in the studies of Svitlana Yenikeyeva, who emphasizes the nonlinear and open character of language systems and investigates the processes through which linguistic structures evolve and acquire organization.

The relevance of fractal analysis for linguistic research is also supported by recent studies conducted in 2025–2026. For instance, S. A. Khakhalova, in the article "Nonlinear Dynamics of the Linguistic System: How Fractals Function in Medical Discourse Texts (Based on English-Language Material)" (2026), demonstrates that scientific texts may exhibit fractal characteristics. The research identifies repeating structural patterns within medical discourse and shows that the fractal dimension of such texts can be measured and interpreted within a linguistic framework.

The combination of theoretical ideas developed in synergetics and fractal analysis suggests that fractality may be regarded as one of the organizing principles underlying artistic discourse. Examination of literary texts indicates that fractal properties manifest themselves not only in the overall compositional design of a work but also in the recurrence of narrative patterns, thematic motifs, and stylistic structures that appear at different textual levels.

Thus, artistic discourse can be interpreted as a structure that demonstrates fractal characteristics across several interconnected levels of a literary work. The recurrence of similar patterns together with their gradual modification contributes to the continuous generation and expansion of meaning within the text.

Compositional level. At the compositional level, fractal organization becomes apparent through the recurrence of similar narrative schemes in various parts of the text. Structural components typical of classical plot construction: exposition, rising action, climax, and resolution which may occur not only within the overall narrative framework but also inside separate chapters or episodes.

In Robert A. Heinlein's novel *The Door into Summer*, this compositional fractality is reflected in the recurring storyline connected with the protagonist's loss and subsequent recovery of control over his own destiny. The main character, Daniel Boone Davis, repeatedly encounters circumstances that place him in difficult or critical situations. Each of these challenges, however, eventually encourages him to find new solutions that help him overcome obstacles. As a result, individual episodes echo the broader narrative structure of the novel. As the protagonist remarks: "*I had spent half my life looking for a door into summer*" (Heinlein, 1997, p. 23).

This remark reflects one of the central conceptual ideas of the novel - the constant search for a way out of circumstances that initially seem impossible to change. Similar narrative configurations appear throughout the storyline.

Motif level. Fractal organization can also be observed at the level of motifs, where particular symbolic images recur throughout the narrative and gradually acquire additional semantic meanings. One of the most prominent recurring motifs in the novel is the metaphorical image of the "door into summer." This symbol represents hope, the aspiration for a more favorable future, and the possibility of overcoming difficult circumstances. For example: "*Pete kept looking for a door into summer - even when all the doors were closed*" (Heinlein, 1997, p. 15).

Over the course of the narrative, this image appears in various contexts and progressively broadens its semantic significance. At the beginning of the story, it is connected with the behavior of Pete the cat, who instinctively searches for a warm and comfortable place. As the storyline develops, however, the motif gains deeper symbolic meaning and begins to reflect the protagonist's attempt to find a new direction in life and overcome adverse circumstances.

Lexical-stylistic level. Fractal properties of a literary work may also be identified at the lexical and stylistic level. In this case, recurring linguistic constructions, metaphors, and figurative expressions create a system of repeated elements distributed across the narrative. These repetitions contribute to the rhythmic structure of the text and strengthen the stylistic unity of the literary work as a whole.

In The Door into Summer, linguistic constructions related to technology, the future, and the concept of time appear particularly frequently. These lexical choices help shape the thematic atmosphere of the novel and emphasize the scientific dimension of the narrative. For instance: "*Time travel was no longer a theory; it had become a tool*" (Heinlein, 1997, p. 146).

This statement highlights an important idea typical of science fiction: scientific discoveries may eventually transform from theoretical possibilities into practical instruments capable of reshaping human life and expanding the limits of human experience.

Conclusions. The study demonstrates that fractality can be considered one of the organizing principles of artistic discourse. Fractal features are manifested at different structural levels of a literary work, including compositional structure, motif organization, and lexical-stylistic patterns. Recurring narrative structures, repeated motifs, and the use of similar linguistic elements form a hierarchical system in which individual parts reflect the structural logic of the whole text. Such relationships between micro- and macrolevels contribute to the development of meaning within the narrative. The fractal approach, therefore, provides an effective perspective for analyzing literary texts, as it helps reveal internal connections between different textual elements and explains how meaning is constructed through recurring patterns.

Список використаних джерел:

1. Khakhalova, S. A. (2026). Nonlinear dynamics of the linguistic system: How fractals function in medical discourse texts (based on English-language material). *Philology. Theory & Practice*. https://philology-journal.ru/en/article/phil20260029/fulltext
2. Wildgen, W. (2008). The dynamic turn in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics*. https://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/wildgen/pdf/Dynamicturn2008korr2.pdf
3. Mandelbrot, B. B. (1982). *The fractal geometry of nature*. W. H. Freeman.
4. Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and advanced topics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-10184-4
5. Dombrovan, T. I. (2014). *Synergetics of the English language development*. Astroprint.
6. Pikhtovnikova, L. S. (2010). *Synergetics of linguistic processes: Theoretical and applied aspects*. V. N. Karazin Kharkiv National University Press.
7. Yenikeyeva, S. M. (2015). *Linguosynergetics: Theoretical foundations of language system research*. Zaporizhzhia National University Press.
8. Heinlein, R. A. (1997). *The door into summer*. Ballantine Books

OPYR Mariana
https://orcid.org/0000-0002-0233-7227
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies, Lviv, Ukraine
PANCHYSHYN Svitlana
https://orcid.org/0000-0001-9444-4232
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies, Lviv, Ukraine

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A LINGUODIDACTIC TOOL IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO NON-HUMANITIES STUDENTS: DISCOURSE, PERSONALIZATION, AND PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Introduction

The current stage of higher education is marked by the merging of digital transformation and evolving paradigms in language pedagogy. Within the field of philology, the integration of artificial intelligence (AI) technologies into foreign language teaching should be seen not just as a technological advancement but as a reconfiguration of the linguodidactic landscape, where language serves as discourse, a professional tool, and a medium for cognition.

In the realm of English for Specific Purposes (ESP), especially for students in non-humanities disciplines such as engineering, agriculture, economics, and information technology, language learning is closely linked to mastering professional discourse practices. English functions as a semiotic system, embedded in domain-specific genres, terminological networks, and communicative conventions. Therefore, a key methodological challenge is to align linguistic instruction with the discourse conventions of professional communities.

AI tools, particularly generative language models and adaptive feedback systems, provide new opportunities for discourse-oriented personalization. Their integration raises not only methodological concerns but also important philological questions regarding authorship, textuality, genre formation, and the development of

linguistic identity in technology-mediated environments.

Aim and Methodology

The goal of this study is to explore the use of artificial intelligence as a linguodidactic tool for personalizing English for Specific Purposes (ESP) instruction for non-humanities students. Additionally, it aims to analyze the impact of AI on developing professional discourse competence.

The research methodology combines a theoretical synthesis of current scholarship on AI-assisted language learning, discourse analysis of AI-generated educational texts, and pedagogical modeling based on classroom observations during pilot implementations of ESP courses for agricultural and technical students. This study adopts a qualitative approach, focusing on interpretative and conceptual analysis rather than statistical measurement.

Theoretical Framework

From a philological perspective, language learning is viewed as active participation in discourse communities and the acquisition of genre competence. Consequently, ESP instruction goes beyond simply learning vocabulary and grammar; it aims to develop professional communicative competence, which includes pragmatic, sociolinguistic, and discourse components.

Holmes, Bialik, and Fadel (2019) describe AI in education as an adaptive system capable of analyzing learner behavior and generating customized instructional pathways. Luckin (2018) emphasizes that AI should enhance, rather than replace, human intellectual agency. In the context of language education research, Godwin-Jones (2023) underscores the transformative potential of generative AI in creating interactive and context-sensitive learning environments.

From a philological standpoint, AI-mediated language instruction represents a new form of dialogicity, where learners engage not only with teachers and peers but also with algorithmically generated discourse. This triadic interaction reshapes traditional communication models and prompts a reevaluation of textual production, intertextuality, and linguistic creativity.

Moreover, ESP pedagogy is inherently oriented around genres. Students must

internalize the structural and stylistic conventions of research abstracts, technical reports, project proposals, and professional correspondence. AI systems, which can generate genre-specific examples, may serve as scaffolding tools that expose learners to authentic discursive patterns, facilitating gradual internalization.

Results and Discussion

The integration of artificial intelligence (AI) into English for Specific Purposes (ESP) instruction demonstrates its potential to bridge the gap between linguistic systems and professional discourse. Generative AI models are capable of producing texts that replicate specific disciplinary genres, providing learners with exposure to stylistically and terminologically appropriate communication. For example, engineering students might analyze AI-generated project descriptions, while agricultural students could engage with simulated research abstracts related to sustainable farming practices. This exposure aids in developing genre awareness and enhances sensitivity to the lexical specificity and syntactic patterns characteristic of professional registers.

Additionally, adaptive feedback systems support the development of academic writing skills by offering immediate commentary on cohesion, argument structure, and lexical precision. From a linguodidactic perspective, this process enhances metalinguistic awareness, making students more conscious of textual organization and rhetorical strategies. The iterative revision process, facilitated by AI tools, transforms writing into a reflective practice, encouraging learners to negotiate meaning and refine their stylistic choices.

Conversational AI agents introduce a new dimension of interactive dialogue. By simulating professional communicative scenarios, such as technical consultations or conference presentations, they create a semi-authentic discursive environment. Unlike traditional role-play, AI-mediated interactions provide dynamic responsiveness and individualized linguistic input. This environment supports pragmatic competence and reduces communicative anxiety, facilitating oral fluency.

However, the philological implications of integrating AI are complex. The availability of generative systems raises questions about authorship and challenges

traditional notions of originality in text. If learners rely too heavily on algorithmically generated texts, their individual linguistic voice may remain underdeveloped. Consequently, effective pedagogical mediation is essential to ensure that AI serves as a heuristic tool rather than a substitute author.

Ethical considerations also arise concerning academic integrity and the authenticity of student-produced discourse. Clear guidelines must define the boundaries between acceptable assistance and inappropriate substitution. Developing critical AI literacy becomes an integral part of language education, enabling students to evaluate the reliability, stylistic quality, and contextual appropriateness of AI-generated outputs.

The proposed model conceptualizes artificial intelligence as a scaffold within communicative and genre-based pedagogy. In the initial stage, students are introduced to principles of responsible AI use and engage in the critical examination of AI-generated texts, identifying their stylistic strengths and weaknesses. This analytical phase reinforces genre awareness and discourse sensitivity.

During guided practice, AI tools assist with vocabulary expansion and structured writing tasks, but teacher feedback remains crucial for interpretative depth and pragmatic nuance. The emphasis shifts from passively receiving corrections to actively comparing AI suggestions with individual linguistic choices.

In collaborative project-based activities, students employ AI as a resource for information retrieval and preliminary drafting, but they are required to substantiate and critically revise the output. Reflection sessions encourage learners to articulate how AI has influenced their textual decisions and assess the authenticity of their writing.

Such a model preserves the humanistic orientation of philological education while incorporating technological advancements into the learning process.

Conclusions

When viewed through a philological lens, artificial intelligence (AI) is not just a technological tool. It serves as a transformative agent within the linguodidactic paradigm. Its ability to generate genre-specific discourse, offer tailored feedback, and simulate professional communication makes it a valuable resource for teaching English

for Specific Purposes (ESP) to non-humanities students.

However, successful integration of AI in education requires careful oversight to protect linguistic creativity, authorial agency, and academic integrity. AI should act as an interactive partner and analytical assistant rather than a sole creator of discourse. By incorporating AI into genre-based and communicative teaching methods, educators can enhance personalization while maintaining the human-centered nature of language education.

Future research could focus on empirically assessing discourse development in AI-assisted ESP environments and investigate how technology-driven interactions influence students' linguistic identities within professional communities.

References

1. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology,* 27(2), 6–27.

2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

3. Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.

4. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals,* 51 (1), 205-218.

ОСИПЕНКО Віра
https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-4483-136X
Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАПРЯМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти відзначається інтенсивною цифровою трансформацією, що зумовлює структурні та функційні зміни в організації навчального процесу. У викладанні англійської та ділової англійської мови цифрові технології постають не лише допоміжним інструментом, а повноцінним середовищем реалізації освітньої діяльності. Це актуалізує необхідність осмислення трансформації освітніх практик, зокрема змін у форматах взаємодії, типах навчальних завдань і способах організації мовленнєвої роботи студентів. У контексті викладання ділової англійської мови диджиталізація набуває особливої значущості, оскільки професійна комунікація сучасного фахівця здійснюється переважно в цифровому середовищі. Це зумовлює необхідність інтеграції форматів електронного листування, онлайн-презентацій, відеопереговорів та роботи з цифровою документацією у зміст навчання.

Мета доповіді – окреслити основні напрями трансформації освітніх практик викладання англійської та ділової англійської мови у закладах вищої освіти під впливом цифрових технологій.

Методи. У дослідженні використано аналіз наукових праць з проблем диджиталізації освіти, узагальнення педагогічного досвіду, описовий та порівняльний методи для визначення змін в організації навчального процесу.

Установлено, що цифрові технології зумовлюють: зміну структури навчальних занять; розширення форм академічної та професійно орієнтованої взаємодії; модифікацію типів завдань (інтерактивні, ситуаційні, моделювання

професійних кейсів); оновлення форм контролю та зворотного зв’язку.

Особливого значення набуває інтеграція цифрових інструментів у викладання ділової англійської мови, що дозволяє моделювати сучасне професійне комунікативне середовище. У межах дисципліни «Ділова іноземна мова» трансформація освітніх практик має професійне спрямування, оскільки цифрові інструменти забезпечують інтеграцію елементів реальної цифрової ділової комунікації в освітній процес.

Результати. Диджиталізація освітнього середовища у вищій школі зумовлює переосмислення традиційних підходів до викладання англійської та ділової англійської мови. Якщо раніше цифрові інструменти використовувалися переважно як допоміжні засоби, то нині вони стають інтегрованою складовою освітнього процесу, впливаючи на його структуру, організацію та зміст.

Одним із ключових напрямів трансформації є зміна форматів навчальних занять. Поєднання синхронних і асинхронних форматів роботи дозволяє розширити межі аудиторної взаємодії та забезпечити безперервність навчальної діяльності. Цифрові платформи створюють можливості для оперативного зворотного зв’язку, індивідуалізації завдань і гнучкого планування навчального процесу.

Істотних змін зазнає й характер навчальних завдань. У викладанні англійської мови зростає кількість інтерактивних та комунікативно орієнтованих вправ, що передбачають активну участь студентів у цифровому середовищі. У межах курсу ділової англійської мови, цифрові технології дозволяють моделювати професійні ситуації, зокрема ведення онлайн-переговорів, підготовку електронної кореспонденції, презентацій та аналітичних звітів. Таким чином, навчання наближається до реальних умов сучасної професійної діяльності. Специфіка ділової англійської мови виявляється також у необхідності формування навичок цифрової професійної комунікації, зокрема укладання комерційних листів, ведення відеоконференцій, створення бізнес-презентацій і підготовки звітної документації відповідно до міжнародних стандартів. У цьому аспекті цифрові технології постають не лише інструментом навчання, а моделлю

сучасного професійного середовища.

Крім того, використання цифрових інструментів змінює способи контролю та оцінювання результатів навчання. Використання онлайн-тестувань, електронних портфоліо та автоматизованого зворотного зв'язку сприяє підвищенню прозорості оцінювання та активізації самостійної роботи студентів.

Отже, трансформація освітніх практик проявляється не лише у впровадженні нових інструментів, а у зміні самої логіки організації навчальної діяльності, що відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців. У викладанні ділової англійської мови така трансформація забезпечує інтеграцію професійно орієнтованого змісту з актуальними форматами цифрової ділової комунікації, що підсилює практичну спрямованість підготовки здобувачів вищої освіти.

Висновки. Диджиталізація освіти трансформує не лише технічні аспекти викладання, а й саму логіку організації навчальної діяльності з англійської та ділової англійської мови. Цифрові технології сприяють гнучкості освітнього процесу, розширенню форматів взаємодії та оновленню методичних підходів, що відповідає сучасним вимогам підготовки здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Тесцова, О. О., & Лопата, І. Л. (2023). Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 1(204).

2. Ворначев, А. (2024). Цифровізація у процесі вивчення англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 71(1).

3. Bates, T. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.

4. Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.

ПАВЛЮК Ігор
https://orcid.org/0000-0001-8698-3498
Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МАЛОЇ ПРОЗИ ІРИНИ ЗЕЛЕНЕНЬКОЇ (ЗА КНИГОЮ «ОЛЕШКО»)

У сучасну літературу значні корективи внесла збройна агресія, від якої потерпає світ. А тому сучасний мистецький матеріал дозволяє позиціонувати Україну й українку чи не найдоступніше, у міріаді тих проблем, із якими ми стикнулися з 2014 року.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою запропонувати альтернативні форми впливу на формування свідомості сучасників перед глобальними викликами.

Важливим є позиціонування діяльності тих сучасних авторів, які творять в умовах війни, чиї родини причетні до захисту країни, оскільки пересічному читачеві може бути складно зрозуміти виклики сучасності. Прийнятною в цьому сенсі є творчість письменниці, громадської діячки й літературознавиці, перекладачки Ірини Зелененької. Її п’ять книг лірики («Я тим нічого не вигадую», «Уявіть собі музику», «Відкриття модрин», «Трохи поля на щастя», «Васильки»), книга малої прози «Олешко», а також наукові праці, понад двадцять років досвіду праці в закладах освіти (середньої та вищої) різних рівнів акредитації свідчать про те, що буде цілком доцільно продовжити розглядати її творчість у науковому плані, продовжити імплементувати творчість авторки в освітній процес.

Маємо на меті описати творчість Ірини Зелененької як сучасної авторки, окваліфікувати особливсоті її поліхудожньої палітри, психологічно глибокої сюжетності, дидактично спрямованої творчості, на прикладі її книги малої прози «Олешко» (2025).

У формуванні поглядів на це явище, опиратимемось на погляди Юрія Коваліва, укладача антологій, альманахів із творами про події повномасштабної

війни в Україні [5, с. 7], [16], Анатолія Подолинного [14], Тараса Кременя [14], Віктора Крупки [11, с.177-188], [7, с. 19], [6, с.238], Вікторії Ткаченко [8, с. 52], [7, с. 17], [9], [10, с.56], [6, с.239], Алли Віннічук [6, с.237], Віктора Яручика [6, с.257], Ніни Поляруш [7, с. 18], Ірини Бузенко [9], Ігоря Лисака [9], Лілії Дмитрук [9], Віталія Борецького [14], Андрія Стебелєва [14], [15, с.145-151], Тамари Буги [1], Станіслава Новицького [13]. Звернімо увагу також на наукові вишуки Ірини Зелененької [8, с. 53], [9], [14, с. 188], [10, с.57], [7, с. 16], [6, с.247], на художні видання [3], [4].

Глибокі прозові твори малої форми, як і ліричні твори, Ірини Зелененької вирізняються вишуканими метафорами й оригінальними образами, символами, тому не випадково авторка стала лавреаткою Міжнародної премії імені Всеволода Нестайка у 2024 р. Десять творів малої форми на 64 сторінках і вибагливим, і невибагливим читачем прочитаються легко та швидко: це в послідовності розташування у книзі – «Вівсяний місяць», «Самурайчики», «Дульсік», «Мати Хоружа», «Бе-бе-бе!», «Вчительочка», «Криниця на Удеч», «Замовляння над Попадькою», «КМС», «Олешко» [4]; назви творів, як уже помітно, містять іменування й інтриги.

Центральне місце в книзі займає сучасник (це дитина, підліток, юнак чи юнка, матір, сестра, батько, бабуся, дідусь та ін.) – кожний образ-персонаж підкреслено розглядається у сенсі визвольних змагань різних діб, у контексті історичних змін, це війни або передчуття війн.

«Олешко» - це максимально сучасна, актуальна книга про свободу кожного з нас, цільова аудиторія – від наймолодших до найстарших свободолюбців, це книга, у якій діти вчать дорослих серед ігор бачити елементарне й доступне – вибір кожного, вибір на волю, на волевиявлення, на життя, на розвиток. Від трагісу до гумору, від замилування до іронії, від реалій до історії, від фольклору до зв’язків зі світовою літературою, з іншими видами (динамічними та статичними) мистецтв – так будує причинно-наслідкові лінії у своїх оповіданнях, новелах, образках Ірина Зелененька, її персонажі-діти насправді внутрішньо дорослі, психологічно виважені юнаки та юнки, усі загартовані історією,

мудрі, добрі, помірковані поміж своїх і рішучі перед ворогом. І це важливо для тих сучасників, які шукають вистояне, як добре вино, письмо, яке не стає експериментом над тим, хто читає, спраглий пошуку справжності.

Від абсолютної дітткливості, опису малюків у першому творі («Вівсяний місяць»), вступному, до розповіді про те, як формується світогляд хлопчиків, як вони готуються захищати своє, - у другому («Самурайчики»), від історії дівчинки, яка шукає батька за черевиком у третьому творі («Дульсік») до історії загиблої бойової медикині у четвертому («Мати Хоружа»), від романтики в житті молодих ветеранів («Бе-бе-бе!») до спогадів про Голодомор і репресії («Вчительочка»), від боротьби лісових хлопців із нацистами («Криниця на Удеч») до боротьби сучасної молоді із північним інтервентом й наслідків війни для дітей у всіх наступних творах («Замовляння над Попадькою», «КМС», «Олешко»).

Отже, Ірина Зелененька, зосередивши свою увагу на окресленні та вирішенні багатьох злободенних проблем, уважно та дбайливо веде свого читача до риторики перемоги над неприйнятим раніше минулим, через порозуміння і взаємоповагу, апелюючи до світових культурних вподобань, до совісті й честі, до мудрості кожного з нас, а найбільше – до збереження кожного життя, до збереження світу в його несилуваному розмаїтті.

Список використаних джерел:

1. Буга Т. І. Етнокультурна картина світу в поезії вінничан та її навчально-виховна парадигма. Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження : матеріали XXXI Вінницької Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції 24-25 вересня 2020 р. Присвячена 30-річчю з дня проголошення Декларації про державний суверенітет України / Ред. кол.: Ю. А. Зінько, С. А. Лапшин, С. М. Василюк та ін. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2020. С. 236–241.
2. Будкевич А. Квадратура кола й асоціативність поезії Ірини Зелененької. Літературна Україна. 2016. № 40.
3. Зелененька І. Васильки: поезії. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. 162 с.
4. Зелененька І. Олешко: проза. Житомир: ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк», 2025. 64 с.
5. Зелененька І. Поетичні джавеліни : антологія. Передмова Коваліва Ю. І. Дзвін. 2022. №9–10. С. 7.

6. Zelenenka Iryna, Vinnichuk Alla, Krupka Viktor, Tkachenko Viktoriia, Iaruchyk Viktor. Ecological and Aesthetic Potential of Works about Chornobyl: Technogenic Disaster as a Literary Problem. Interdisciplinary Literary Studies. Pennsylvania State University Press. Volume 26, Issue 2. 2024/5/17. S. 237-259.

7. Zelenenka I., Krupka V. Poliarush N., Tkachenko V. Modern ukrainian literature of Vinnytsia region in the context of the problems of definition of the genes and the framework of the general experience // The scientific heritage: The journal is registered and published in Hungary. Budapest, 2020. P.5, №43. S. 16-22.

8. Зелененька І. А., Ткаченко В. Сюжетні особливості поезії руху опору другої половини XX століття в Україні (на прикладі лірики дисидента Тараса Мельничука). Актуальні проблеми філології та перекладознавства. Хмельницький, 2023. № 27. С. 52–56.

9. Зелененька І., Ткаченко В., Бузенко І., Дмитрук Л. Дидактична перспектива вивчення звитяг і гартів: національний контекст і культурно-мистецька парадигма. Педагогічна академія: наукові записки, 2024. №13. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/539 (дата звернення 18.02.2025)

10. Zelenenka I. A., Tkachenko V. I., Kucheriava Yu. V. The Second World War and its lyrical interpretation: to the problem. of re-reading the work of the thawers, dissidents, hermetists. Innovations in philology: whims or the need of the hour (December 6–7, 2023. Częstochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. 192 p. P.52-56.

11. Крупка В. Етноімагологічний дискурс та мовокраїнознавство у віршах Ірини Зелененької. Караванський. Борець за волю, борець за мову : матеріали науково-краєзнавчої конференції 8 грудня 2020 року / укл. В. І. Горбатюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 220 с. С. 177–188.

12. Лисак І. С., Зелененька І. А., Ткаченко В. І., Бузенко І. Л. Філософія руху опору в Україні у другій половині XX століття: світоглядна основа поколінь. Філософія і управління. № 1(5) (2025). С.14-21.

13. Новицький С. Тилове жіноче письмо про війну? Чому б і ні. Євшан, 2023. № 8–9. С. 11–12.

14. Подільський краснослов: антологія. Редактори-упорядники: Анатолій Подолинний, Ірина Зелененька, Андрій Стебелєв, Михайло Каменюк, Валентина Сторожук, Петро Гордійчук, Леонід Куций. Житомир: «Бук-Друк», 2020. 1055 с.

15. Сіренко С. Чекання: артбук / Софія Сіренко, Ольга Деркачова, Тетяна Белімова, Іванна Голуб, Христина Букатчук, Дара Корній. Київ: Адаптації, 2025. 112 с.

16. Стебелєв А. Перша книга про перемогу. Вінницький край. 2022. № 1–2. С. 146–151.

ПАЛЬЧИКОВА Олександра
https://orcid.org/0000-0003-3275-9399
Криворізький державний педагогічний університет, Україна

САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Вступ. Сьогодні українське суспільство спіткали випробування та соціальні потрясіння, яких не було в досвіді становлення незалежності України. Через воєнні дії суб'єкти освітнього процесу в Україні натрапляють на виклики, пов'язані з важкими психотравмуючими подіями (поранення чи смерть близьких, звуки вибухів чи літальних апаратів, знищення житла та позбавлення матеріальних цінностей, зневіра, невизначеність щодо сімейного стану чи профілю діяльності, внутрішнє і зовнішнє переселення, адаптування до нового соціокультурного середовища). Відповідно, в сучасних реаліях навчання майбутніх учителів англійської мови повинно передовсім орієнтуватися на віднайдення опори на власні ресурси для переживання патогенних чинників та успішного виконання фахових завдань; абстрагування від нав'язливих думок про негативні наслідки; усвідомлення власних емоцій та дій і швидке реагування на чужі, аби побудувати стратегії виходу зі стресової ситуації та продовжити навчальну діяльність. З огляду на це урахування психологічного аспекту в навчанні майбутніх учителів англійської мови є важливою умовою психологічної стійкості задля успішного виконання професійної діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні саногенного мислення як психологічного чинника ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Результати. Під час воєнного стану педагог має адаптуватися до невизначених обставин і мінливих освітніх вимог та при цьому володіти державною та іноземною мовами. У зв'язку з цим важливим чинником у

підготовці майбутніх учителів англійської мови є саногенне мислення (лат. *sano* – зцілювати, оздоровлювати, втішати, підбадьорювати, приводити в порядок, *geno* – породжувати), дефінійоване у довідкових джерелах як мислення, що зцілює, налагоджує фізичне та психічне здоров'я (Степанов, 2006). Як зазначає А. Гільман, саногенне мислення породжує здатність фокусуватися на власних міркуваннях; припиняти негативні спогади після того, як із них було почерпнуто досвід; спостерігати за власними діями з позиції іншого; осмислювати розумові дії, що спричиняють виникнення емоцій; послаблювати емоційно забарвлені образи минулих подій через розслаблене роздумування про них у стані спокою; зосереджуватися на явищах, які відбуваються зараз (Гільман, 2015).

З погляду Н. Ярош, під час саногенного мислення індивід сепарує себе від патогенних емоційних реакцій на певну ситуацію і ніби спостерігає за власними переживаннями. До ключових характеристик саногенного мислення психолог уналежнює вчасне розпізнавання тої чи тої емоції та аналізування причин її виникнення; відокремлення від переживання власних негативних емоцій; управління емоційним станом задля досягнення психологічного балансу; вибір курсу дій для відповідного реагування на зміни оточення (Ярош, 2018).

Погодимося з А. Татьянчиковим щодо зростання нагальної потреби в саногенному мисленні під час війни, позаяк перебування в депресивному стані спричиняє відчуття безпорадності та неможливості вплинути на ситуацію, гіперболізацію невдач і загроз, що призводить до некоректного оцінювання ситуації з подальшою втратою емоційного та поведінкового видів контролю (Татьянчиков, 2022). З огляду на це саногенне мислення є важливим психологічним чинником у підготовці майбутнього вчителя англійської мови, позаяк зразковий педагог має вміло ухилятися від неконтрольованого емоційного потоку, інтерпретувати невербальні повідомлення іншого суб'єкта задля застосування комунікативної стратегії, доречної до соціального статусу співрозмовника і ситуації спілкування; проявляти емпатію і толерантне ставлення до партнера по спілкуванню.

Висновки. Отже, урахування психологічного аспекту в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови сприяє формуванню стресостійкості під час виконання професійної діяльності, управлінню власним і чужим емоційним станом та вибору комунікативних стратегій, що відповідають тій чи тій мовленнєвій ситуації. Своєю чергою, саногенне мислення є важливим психологічним чинником, що впливає на результати фахової діяльності, оскільки забезпечує регулювання власної емоційно-вольової сфери, нейтралізування негативних емоцій, усвідомлення природи реакцій на ту чи ту подію, що є умовою адекватного оцінювання обставин з подальшим вибором необхідних дій.

Список використаних джерел:

1. Гільман, А. Ю. (2015). Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 57, 64–68.

2. Степанов, О. М. (2006). Саногенне мислення. *В Психологічній енциклопедії.* Академвидав.

3. Татьянчиков, А. О. (2022, 17 черв.). *Саногенне мислення як засіб збереження психічного здоров'я в умовах воєнного стану.* Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття, Одеса, Україна.

4. Ярош, Н. С. (2018). *Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості* [дис. … канд. псих. наук (доктора філософії), Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна].

PANCHYSHYN Svitlana
https://orcid.org/0000-0001-9444-4232
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies, Lviv, Ukraine
OPYR Mariana
https://orcid.org/0000-0002-0233-7227
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies, Lviv, Ukraine

AI TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Introduction

Digital transformation in higher education is no longer an emerging trend but a structural reality. In foreign language instruction, Learning Management Systems (LMS) constitute the structural backbone of course delivery, while Artificial Intelligence (AI) tools increasingly shape how learners interact with language input, produce output, and receive feedback.

Research studies published in recent years demonstrate measurable benefits of AI-assisted language learning, including improved grammatical accuracy, enhanced writing quality, increased learner motivation, and greater speaking fluency (Olendr, T., 2025; Yunina, 2023). However, technological expansion has outpaced theoretical consolidation; many implementations remain tool-driven rather than pedagogy-driven. As a result, AI is frequently introduced as a supplementary efficiency mechanism rather than as a component of a coherent communicative methodology.

Since the primary goal of higher education language programs is the development of communicative competence, any digital integration must be aligned with its multidimensional structure (Canale & Swain, 1980). Without such alignment, technological innovation risks reinforcing fragmented skill acquisition rather than fostering integrated communicative ability.

Despite the growing body of empirical research confirming the effectiveness of AI-supported language instruction, a conceptual gap persists between technological

application and communicative language theory. Current scholarship often evaluates AI tools in terms of performance gains (e.g., vocabulary acquisition or grammatical accuracy) but pays insufficient attention to how these tools contribute to the integrated development of communicative competence as a holistic construct.

Moreover, LMS platforms and AI systems are frequently implemented independently, without a unified methodological framework that connects structural course design, interactive practice, and reflective learning processes. This fragmentation risks reducing communicative competence to isolated linguistic outcomes rather than socially situated communicative action.

Aim and Methodology

The study aims to develop a theoretically grounded, methodologically coherent framework for integrating LMS and AI tools to develop foreign language communicative competence in higher education.

The research adopts a theoretical-synthetic design. It integrates findings from peer-reviewed empirical and meta-analytical studies published between 2020 and 2026 with established theories of communicative language teaching. The study moves beyond descriptive accounts of technological tools toward a theoretical articulation of pedagogical alignment.

Theoretical Framework

Canale and Swain (1980) conceptualised communicative competence as a composite construct comprising grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic dimensions. Importantly, this model foregrounds language as socially situated action rather than formal structure alone.

In contemporary digital contexts, this multidimensional perspective is particularly relevant. AI tools often prioritise accuracy and fluency, yet communicative competence requires appropriateness, coherence, and adaptability. A theoretically informed integration must therefore ensure that technology supports not only linguistic precision but also pragmatic sensitivity and strategic flexibility.

From a sociocultural standpoint, AI systems can function as mediational tools that scaffold performance within the learner's Zone of Proximal Development.

Automated feedback mechanisms provide immediate corrective input, enabling iterative refinement of linguistic output.

However, mediation is not neutral. The quality and pedagogical framing of AI interaction shape learning trajectories. Research indicates that AI-supported environments enhance self-regulated learning behaviours when embedded within structured LMS courses that promote reflection and goal-setting (Olendr et al., 2025).

Constructivist theory further supports this integration. LMS platforms enable collaborative knowledge construction, while AI systems extend opportunities for dialogic practice beyond classroom constraints. The interplay between human interaction and AI-mediated feedback constitutes a hybrid communicative ecosystem.

Recent empirical scholarship provides nuanced insights into AI effectiveness. The meta-analysis confirms significant gains in writing accuracy and lexical development, particularly in blended learning contexts. Crucially, the strongest outcomes occur when instructors actively scaffold AI use.

Liu (2025) extends this perspective by highlighting AI's potential to enhance intercultural communicative competence through scenario-based simulations that expose learners to diverse sociopragmatic contexts.

Thus, these studies indicate that AI enhances not only linguistic skills but also interactional competence when effective pedagogical strategies guide its integration.

Results and Discussion

The analysis reveals that LMS and AI tools can systematically support each dimension of communicative competence.

Grammatical competence is strengthened through automated corrective feedback and adaptive practice. AI writing systems promote noticing and revision, leading to measurable improvements in syntactic complexity.

Sociolinguistic competence develops through contextualised simulations. AI-generated dialogues expose learners to a range of registers and pragmatic conventions, thereby increasing their sensitivity to appropriateness (Liu, 2025).

Discourse competence benefits from analytical feedback on cohesion and argumentation structure. When embedded within LMS-based writing cycles, AI

feedback supports macro-level text organisation (Olendr et al., 2025).

Strategic competence emerges through interactive chatbot engagement. Learners practice paraphrasing, clarification, and repair strategies in low-anxiety environments.

Importantly, these outcomes are not automatic. They depend on deliberate instructional sequencing, task design, and reflective integration.

To avoid fragmented implementation, a three-level integration framework is proposed:

Structural Integration (LMS Layer). Competence-oriented curriculum design, embedded formative assessment, and analytics-driven monitoring.

Interactive Integration (AI Layer). Dialogic AI systems, automated writing evaluators, pronunciation analysers, and adaptive lexical trainers.

Reflective Integration (Metacognitive Layer). Learner dashboards, structured reflection prompts, and personalised learning pathways.

This layered model ensures pedagogical coherence by linking technological tools to communicative objectives.

AI integration redefines rather than diminishes the teacher's role. The instructor becomes a designer of communicative environments, an interpreter of AI-generated feedback, and a mediator of sociocultural meaning.

Ethical considerations remain central. Issues of algorithmic bias, data privacy, and cultural representation require transparent governance. Liu (2025) emphasises the need for culturally responsive AI deployment in multilingual contexts.

Empirical findings consistently indicate that blended models combining AI affordances with instructor-led interaction yield the strongest outcomes. Thus, pedagogical agency remains indispensable.

Conclusions

AI and LMS tools offer significant opportunities to enhance foreign language education in higher education institutions. However, their effectiveness depends on theoretical grounding and methodological coherence.

The communicative competence model of Canale and Swain (1980) provides a reliable conceptual framework for aligning digital tools with educational goals. Recent

studies (Bilak, 2025; Liu, 2025; Olendr et al., 2025; Yunina, 2023) confirm that AI-supported environments can improve linguistic accuracy, discourse organisation, pragmatic awareness, and communicative flexibility.

At the same time, these improvements occur only when technology is embedded within structured, communicatively oriented pedagogy.

Ultimately, AI should not be viewed as a replacement for traditional instruction, but as a means of extending communicative practice in thoughtfully designed academic contexts.

References:

1. Bilak, M. (2025). Application of artificial intelligence resources to develop students' foreign language communicative competence during English language classes. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (32), 65–71.

2. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

3. Liu, J. (2025). Exploring the impact of AI-enhanced language learning on youths' intercultural communication competence. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*, 1757.

4. Olendr, T., Zablotska, L., Tsar, I., Drapak, H., Boiko, M., & Bychok, A. (2025). Integration of Artificial Intelligence in Foreign Languages Learning Process: Students' Academic Outcomes and Motivation. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *17*(4), 481-506.

5. Yunina, O. (2023). Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, (8), 77–90.

ПЕДЧЕНКО Світлана
https://orcid.org/ 0000-0003-3995-6619
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНО-АКСІОЛОГІЙНОЇ МОДАЛЬНОСТИ В МАЛІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗІ ВОЄННОЇ ДОБИ

Вступ. Широке потрактування аксіологійности детермінує з'яву в сучасному мовознавстві терміна «емоційно-експресивна оцінка». Вирізнене поняття, на наш погляд, знаходиться в синкретичній зоні двох надважливих для осягнення новітнього мовного буття категорій – модальности й оцінки, адже експресивність «увіходить до семантичної структури модального висловлення як її прагматичний компонент, основне завдання якого – актуалізувати той чи той елемент змісту, спрямувати увагу реципієнта в необхідному напрямку» [2, с. 24]. Це дало підстави деяким дослідникам, базуючись на критерії експресивности, класифікувати аксіологійну модальність на три типи: слабкого ступеня, середнього ступеня та інтенсивну.

Мета пропонованої розвідки – виявити маркери експресивної інтенсифікації оцінности в малій жіночій прозі воєнної доби (2022–2025), зокрема в збірці Олени Захарченко «Тільки не гавкай».

Результати. Експресема як елемент лінгвостилістичної системи, транслятор оцінности висловлення спрямована передусім на впотужнення виражальних можливостей тексту, це мовна одиниця того чи того рівня, що має імпліцитну / експліцитну здатність «підсилювати логічний та емоційний зміст висловленого», виконувати роль засобу «суб'єктивізації (суб'єктивного увиразнення мови) з боку автора повідомлення» [1, с. 90]. В обстежуваних текстах сучасної української письменниці О. Захарченко [2] найпродуктивнішими є синтаксичні експресеми як репрезентанти посиленої оцінности, тобто аксіологійности найвищого ступеня інтенсивности. До розгляданих маркерів уналежнюємо незавершені (обірвані) речення, невласне

пряму мову, нагромадження стверджувальних / заперечних конструкцій, спонукальні речення, звертання тощо.

Еліпсовані конструкції почасти виконують функцію увиразнювачів емоційного стану героїв, їхньої неспроможности говорити в надскладних обставинах, напр.: *Мам... там... гупає... там...* [2, с. 7]*; Не бійся, не бійся, це наші їх знайшли. Не орки. Вони живі, тільки дуже тяжко поранені, і були без свідомості, і нема документів... от сьогодні прийшли до тями, їм дали телефон... і вони мені подзвонили... і сказали, що їх везуть до лікарні... у вашої матері немає ніг... знаєте... діти... Як же ви могли їх покинути... Як же вона могла разом з вами бігти?* [25, с. 59]. Авторка також застосовує діалогійне мовлення як стилізовану модель усної розмови, що репрезентована ситуативними неповними реченнями, напр.: *– Візьміть кота. «Хто це?» – думаю. – Якого кота? До чого тут кіт? – Рябого кота!* [2, с. 10].

Аналізований матеріал засвідчує, що ефективним засобом експресивного синтаксису є невласне пряма мова, завдяки якій дійсність відтворена через призму суб'єктивного бачення наратора, адже внутрішнє мовлення персонажа представлене в авторській інтерпретації. Примітно, що в оповіданнях Олени Захарченко невласне пряма мова набуває форм питальних і спонукальних конструкцій. Означений прийом стає маркером увиразнення особливої емоційної та інтелектуальної напруги, передає стан психічного потрясіння тощо, напр.: *І новини щодня: «Вони захопили Гостомель», «бої в Бучі», «вони підходять через Зону», «вони йдуть через Чернігів і Суми», «вони можуть узяти Київ у кільце», – і куди ти тоді дінешся зі своїми дітьми? Чекатимеш, поки вони прорвуться в місто і застрелять тебе у квартирі?* [2, с. 20].

Високий ступінь загальної експресивности тексту засвідчує і нагромадження заперечних або стверджувальних синтаксем, напр.: *–* ***Ні! Не ходіть!*** *– кричала вона. – У селі вже росіяни. Навіть носа не смійте виткнути з підвалу* [2, с. 52]; *–* ***Ні, ні,*** *– казала я. – Он же мама з нами* [2, с. 57]*;* ***– Так...*** *Війна була страшна... – казав Йосафат*. [2, с. 75].

Увагу читача-реципієнта, безперечно, привертають ряди спонукальних

речень як посилювачі емоційної напруги, експікатори негативної оцінки воєнної дійсности, напр.: – ***Тільки не гавкай****, – казала йому на прощання. –* ***Не гавкай, мовчи****, поки їхатимете отими дорогами в болотах, тихо сиди, як миша, а то почують, і буде всім вам біда* [2, с. 24]*;* ***Нагнулися всі! Нагнулись! Беріть курей, ідіть уперед! Дивіться за курми! Бігом! Бігом! Уперед! Дивіться за курми! Біжіть,*** *бо кури лякаються!* [2, с. 57].

До виражальних прийомів, які активно використовує Олена Захарченко, належать звертання-вокативи, що репрезентують особливий тип інтенсифікованої адресатности мовлення, напр.: – ***Мам!*** *Війна!* ***Мам!*** [2, с. 64]; *«****Люди!*** *– хотілося кричати. – Там у нас війна!!!»* [2, с. 85].

Висновки. Отже, синтаксичні експресивні засоби в художньому дискурсі воєнної доби функціюють як експлікатори емоційно-експресивної аксіологічної модальности. Вони прагматично фокусують увагу читача на жаскому сьогоденні, сприяють увиразненню авторського задуму, деавтоматизації висловлювання, водночас формуючи й оприявнюючи неповторний індивідуальний світ сучасної української жіночої прози.

Список використаних джерел:

1. Гуйванюк, Н. В. (2011). Лексичні й синтаксичні експресеми як засіб суб’єктивізації висловлення (на матеріалі творів буковинських письменників). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови)*, 7, 90–96. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/29af8445-118d-47fb-b6fb-d3712d1b577e/content

2. Захарченко, О. (2023). Тільки не гавкай. Харків : Вид-во «Віват».

3. Степаненко, М. & Педченко, С. (2019). Семантика і функціювання модальних часток в сучасній українській літературній мові : монографія. Полтава : ПП «Астрая». URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11516/1/Степаненко_Педченко_моногр_2019.pdf

ПЕДЧЕНКО Світлана
https://orcid.org/ 0000-0003-3995-6619
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
БІЛА Катерина
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Вступ. Для сучасного мовознавства характерний двобічний тип зв'язку між мовою та культурою, їхня взаємозумовленість і взаємоузгодженість. Мова як невід'ємний складник людського буття є частиною культурного надбання людства, водночас культура, почасти продукована лінгвальними засобами, стає осердям існування мовних явищ. У цьому контексті особливого значення набуває наука, у центрі уваги якої покордоння двох означених царин, – лінгвокультурологія.

Мета пропонованої розвідки полягає в розкритті специфічних форм зв'язку мови й культури, а також у визначенні освітнього потенціалу лінгвокультурології для формування мовної особистости.

Результати. Лінгвокультурологія розглядає мову як специфічну форму людської діяльности, що репрезентує цінності, норми та світоглядні орієнтири певної спільноти. У полі її термінологійного апарату такі поняття, як мовна картина світу, культурні концепти, символи, образи тощо. Як зазначає О. Селіванова, ця маргінальна галузь мовознавства вивчає фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації – «збережених у колективній пам'яті народу символьних способах матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті тощо» (Селіванова, 2010, с. 355).

Вивчення цієї інтегративної галузі мовознавства останнім часом набуло особливої значущості через процеси глобалізації, що значно трансформуються в

умовах повномасштабної війни. Мова в добу воєнного лихоліття стала передусім не інструментом комунікації, а чинником консолідування нації, засобом формування спільної картини світу, носієм духовного досвіду народу (Жайворонок, 2007).

Не менш важливим є освітній аспект, адже сучасна лінгводидактика орієнтована не лише на засвоєння мовних норм, а й на формування культурної компетентности мовної особистости. Застосування лінгвокультурологійного підходу до навчально-виховного процесу сприяє розвиткові здатности до міжкультурної взаємодії, зокрема формує інтерес до представників інших культур, особливостей їхнього менталітету. Водночас здобувачі освіти набувають умінь здійснювати пошук і відбір культурологійної інформації з урахуванням особливостей конкретної соціокультурної спільноти, аналізувати та зіставляти явища рідної та іншомовної культур, а також пояснювати подібності й відмінності в мовних інтенціях. Розглядана методична стратегія сприяє усвідомленню культурної зумовлености поведінкових стереотипів, розвитку толерантности та здатности долати упередження, її активне застосування забезпечує формування в учнів умінь будувати ефективну міжкультурну комунікацію, що є важливим складником мовної та загальнокультурної компетентности здобувачів освіти.

Висновки. Лінгвокультурологія є важливим напрямом сучасного мовознавства, що репрезентує комплексний підхід до вивчення мови як культурного феномену. Освітній потенціал цієї надважливої мовознавчої царини полягає у формуванні мовної особистости, здатної усвідомлювати національно орієнтовані смисли та ефективно взаємодіяти в новітньому полікультурному просторі.

Список використаних джерел:

1. Жайворонок, В. (2007). Українська етнолінгвістика : нариси. К. : Довіра, 2007. 262 с.

2. Селіванова, О. (2006). Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К.

ПЕДЧЕНКО Світлана
https://orcid.org/ 0000-0003-3995-6619
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
КУЗІНА Аліна
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ НОРМИ ЯК ПРОЦЕС УПОРЯДКУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Вступ. Мова як основний засіб комунікації та ідентифікувальний чинник існування нації перебуває в постіному розвиткові. Сьогодні ці зміни відбуваються значно швидше під впливом суспільних та технологічних трансформацій. Ефективність спілкування детермінована передусім існуванням усталених, зрозумілих для всіх мовних норм. Ці правила не з'являються одразу, а їх становленняя відбувається поступово: від живого мовлення до словників і правопису. Актуальність теми зумовлена тим, що українська мова нині перебуває в активному процесі впорядкування, де традиційні явища співіснують із новими тенденціями.

Мета дослідження – виявити активні тенденції в унормуванні сучасної української мови, сфокусувавши увагу на так званій варіативності правописних норм.

Результати. Мовна норма – це сукупність правил, що регулює використання мовних засобів. Вони не виникають одразу, їхнє формування починається з живого розмовного мовлення, цей процес є тривалим і передбачає перевірку часом. Мовна норма – явище історичне, пов'язане з культурою мовлення, означений нерозривний зв'язок забезпечує єдність комунікативного простору. З позиції системного підходу розглядане поняття потрактовують як динамічне явище, сформоване в тісній взаємодії мовної системи та суспільства.

Важливим етапом внормування національного лінгвопростору стало ухвалення Українського правопису 2019 року, який усунув суперечності між практикою та кодифікацією, відновив питомі риси мови й закріпив нові явища.

У документі наголошено на поєднанні стабільности та гнучкости норми, її варіантности як органічної частини правописного кодексу, адже тільки майбутнє зможе дати відповідь «на те, який з варіантів залишиться в минулому» (Український правопис, 2019, с. 9).

Становлення норми зумовлюють також соціолінгвальні чинники: освіта, медіа, офіційно-ділова царина. У закладах загальної середньої освіти більшість норм вивчають як правила або ж засвоюютьс через мовленнєвий досвід. У науковому дискурсі правило трактують як положення, що «формулює якусь закономірність, стале співвідношення мовних явищ або рекомендує як нормативний певний конкретний спосіб використання мовних засобів у писемній і усній формах мовлення» (Ганич & Олійник, 1985, с. 211).

Реальне мовлення засвідчує, що мовці керуються не лише правилами, а й мовним чуттям. Тому становлення норми має характер природного відбору: система зберігає найбільш функційні елементи, поступово усуваючи надлишкові. Цифровий простір значно пришвидшує мовні зміни. Інтернет-комунікація сприяє поширенню нових одиниць. О. О. Селіванова наголошує, що відкритість до запозичень є закономірною рисою сучасної мови, однак вони не повинні руйнувати її структурну цілісність (Селіванова, 2008).

Висновки. Сучасна мовна норма стає більш гнучкою, адже правописна кодифікація передбачає існування варіантів, що відповідають природі мовного розвитку, закономірному поверненню до питомих, примусово знищених мовних ознак. Норма постає як відкрита й динамічна система, що забезпечує комунікацію та збереження національної мовної ідентичности. Становлення / відновлення мовної норми – безперервний процес, у якому кожна зміна сприяє точності й ефективності мовлення.

Список використаних джерел:

1. Ганич, Д. & Олійник, І. (1985). Словник лінгвістичних термінів. К. : Вища школа.
2. Селіванова, О. (2008). Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К.
3. Український правопис (2019). К. : Наукова думка.

ПЕРЦЕВА Вікторія
https://orcid.org/0000-0002-5203-761X
Харківський національний університет внутрішніх справ, Україна

ПОНЯТТЯ ПРИВАБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОГО ТЕКСТУ В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ

Вступ. У будь-яку епоху, внаслідок історичних подій та змін традиційних форм комунікації, відбувалися перетворення в способах подання інформації. Як результат, постало питання про ефективність організації мовної діяльності для полегшення сприйняття та розуміння повідомлень.

Мета. Метою цього дослідження є аналіз формально-мовних принципів у контексті змін академічного спілкування. Зокрема, особливу увагу зосереджено на понятті привабливості академічного тексту.

Наш час є переломним з точки зору обсягу загальнодоступної інформації, формату отриманих відомостей та способу комунікації. Нині інтернет став не лише основним джерелом інформації, а й місцем для дискусій та діалогу (коментарі, форуми, особисті сторінки, сайти тощо).

Ще одним фактором сучасного суспільства є тенденція до кліпового мислення. Тема «кліпового мислення» зараз активно обговорюється науковцями. Назва такого типу мислення містить у собі поняття «фрагмент / нарізка», з точки зору лінгвістики – «фрагмент тексту / відрізок тексту». Точаться суперечки щодо його плюсів (можливість ознайомитися зі значним обсягом інформації, багатозадачність, економія сил і часу, образність) та мінусів (фрагментарність, відсутність логічних зв'язків, недостатня систематизованість, формальність). Поява кліпового мислення зумовлена низкою причин:

- зменшення обсягу повідомлень;
- скорочення кількості думок в одному контенті до однієї та багаторазове її повторення;
- доповнення повідомлень емоційними переживаннями;
- авторська суб'єктивність / оцінювальність;

- розділення одного повідомлення на кілька однотипних.

Академічний текст і наукове мислення за своєю суттю є опозиційними кліповому мисленню.

Отже, з огляду на те, що цифровізація комунікації становить близько 90 % наукового спілкування, постає питання, як поєднати панівні фонові тенденції та традиційний науковий підхід. На зміну традиційному запрошенню до розмови / дискусії приходить контент як аксіома, а це не передбачає аналітичного й критичного мислення з боку аудиторії. Популярність зараз отримали невеликі за обсягом тексти, прості за структурою та змістом.

Основним матеріалом для дослідження стало опитування слухачів першого курсу ад'юнктури в межах вивчення дисципліни «Методологія наукового дослідження та мовні особливості наукового стилю», які, з одного боку, занурені у властивий інтернету та соціальним мережам стиль спілкування у вигляді коротких, уривчастих повідомлень, конкретних і однозначних, часто з супроводом емодзі, які передають емоційну оцінку, а з іншого – вже мають певний досвід академічної комунікації (написання кваліфікаційних робіт, виступи на конференціях та у дискусійних клубах, і навіть наявність публікацій у наукових журналах).

Опитування полягало в аналізі запропонованих уривків та формулюванні ознак привабливого академічного тексту. Як показало дослідження, з поняттям привабливості, нерозривно пов'язане поняття ефективності академічного тексту. Привабливим учасники опитування назвали текст, стиль викладу якого, є приємним для читання, що спонукає до подальшого, більш детального вивчення теми, предмета або творів цього автора. До основних складових привабливості належать: доступність тексту, легкість розуміння, оригінальність.

Доступність академічного тексту – це виклад зрозумілою та легкою для сприйняття мовою. У такому тексті перевага надається загальнонауковій лексиці та термінам, значення та розуміння яких чітко визначені й не викликають розбіжностей у тлумаченні. Двозначність сприймається як перешкода та додаткова складність у донесенні важливої інформації. Синтаксис не повинен

бути ускладненим. Структура речення та абзацу має бути логічною й послідовною та не вимагати додаткових зусиль для розуміння «що до чого належить».

Легкість – це чітка стратифікація академічного тексту, безумовність головних положень, наявність достатньої аргументації, яка проілюстрована конкретними прикладами. Цікаво, що легшим для сприйняття та розуміння академічного тексту було виокремлено організацію абзацу згідно з англійською традицією, тобто формулювання положення (topic sentence) на початку абзацу та його пояснення наприкінці. Така організація тексту нагадує тезовий наратив, що відповідає основним принципам кліпового мислення: викласти головне зразу й коротко. Ще одним аргументом, який пояснює поширення такого стилю викладу, є популярний формат вправ, як-от: знайти та перелічити основні положення прочитаного або прослуханого тексту; написання есе, чітко позначаючи зміст кожного абзацу; реферування. Таким чином, система викладання зумовила й вимоги здобувачів освіти до привабливих академічних текстів.

Найнесподіванішим параметром, названим у процесі опитування, стала оригінальність тексту, а саме: гра на парадоксах, або заперечення як основа логічної структури тексту та стилістичний прийом. По суті, доказ від протилежного та доказ через парадокси вимагають більше уваги, але й сприяють її утриманню. Незвичайність побудови доказів справляє емоційний вплив, який читачі позначають словом «прикольно». Достовірність викладу та переконливість запропонованих положень досягаються завдяки поступовому вилученню всіх варіантів, окрім останнього, або доведенню від протилежного.

Результати. Отже, питання легкості та ефективності донесення інформації в медіа та академічному дискурсах є одним із важливих. Лексична простота, зрозумілий синтаксис, прозора структура тексту зумовлені стратегією мовної особистості щодо рівноправності з адресатом, що робить текст привабливим. Привабливими є також тексти, що виходять за межі формату сухої наукової комунікації, зокрема завдяки наявності парадоксальності.

Таким чином, привабливість академічного тексту складається з

традиційного систематизованої логічної оповіді та заперечення, яке виконує як роль елемента структури, так і свідчить про присутність у тексті мовної особистості з її суб'єктивним баченням проблеми, що скорочує дистанцію між автором та адресатом, вносить певну емоційність.

Висновки. Проведене дослідження лише позначило тенденцію до зміни домінанти в способах подання інформації в науковій комунікації, що може бути використано під час освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Перцева, В. А. (2019). Способи реалізації суб'єктивності в науковому тексті. *Збірник тез доповідей: Харківський національний університет внутрішніх справ: 25 років досвіду та погляд у майбутнє (1994–2019 рр.). 22 листопада 2019 року*. Харків : ХНУВС, 353-355. http://univd.edu.ua/general/publishing/konf/22_11_2019/pdf/177.pdf

2. Таможська І. В., Смирнова І. М., & Перетяга Л. Є. (2025). Вплив цифрових технологій на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука*, (2),161–167. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24

3. Тимошенко, Т. В., & Гречихіна, Н. В. (2009). Академічне письмо. *Наукові записки: зб. наук. пр.* Кіровоград : КНТУ, (9), 214–219.

POGORILA ANNA

https://orcid.org/0000-0002-4342-8942

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

THE FLIPPED CLASSROOM EFL TEACHING

Introduction. In recent decades, the search for effective and innovative approaches to language teaching has become a central issue in pedagogical research. Rapid technological development has significantly transformed educational practices, particularly in the field of foreign language instruction. Digital learning environments, online platforms, and multimedia resources increasingly influence how students access and process educational content.

Within this context, modern higher education institutions actively explore instructional models that promote active learning and greater student involvement. One of the approaches that has attracted considerable attention among educators is the flipped classroom model. Unlike traditional lecture-based instruction, this model reorganizes the sequence of teaching activities by transferring the initial presentation of learning materials outside the classroom.

In a flipped learning environment, students first encounter new information independently through digital resources such as video lectures, online texts, or interactive multimedia materials. Classroom time is subsequently devoted to activities that require active participation, including discussions, collaborative tasks, and practical language use. This pedagogical shift allows teachers to move away from a teacher-centered model and create conditions for a more interactive and learner-oriented educational process.

By encouraging students to prepare for lessons in advance, flipped learning promotes greater responsibility for individual learning outcomes. At the same time, classroom interaction becomes more meaningful because learners already possess basic knowledge of the topic being studied.

Purpose of the Study The present study aims to explore the pedagogical

potential of the flipped classroom approach in the context of teaching English as a Foreign Language (EFL) at higher education institutions. The research methodology is based on the framework for the adaptation of the flipped classroom model previously developed by Pohorila and Kostetska (2024). The research focuses on analyzing how this instructional model influences student engagement, motivation, and the development of communicative language skills.

A particular objective of the study is to examine the role of pre-class preparation in enhancing students' readiness for classroom interaction. By reviewing instructional materials prior to the lesson, learners gain an initial understanding of the topic, which enables them to participate more actively in discussions and collaborative tasks during class time.

Another aim of the research is to identify effective strategies for organizing learning activities within the flipped classroom framework. The study considers both theoretical perspectives and empirical findings presented in previous research devoted to flipped learning in language education. Through the analysis of relevant scholarly sources, the research seeks to outline methodological recommendations that may support educators interested in implementing this instructional approach in their teaching practice.

Ultimately, the study contributes to ongoing discussions regarding innovative pedagogical models in higher education language instruction, emphasizing both the benefits and the challenges associated with the use of flipped learning.

Results and Discussion The implementation of the flipped classroom approach in EFL instruction produced several notable outcomes related to student engagement and language skill development. One of the most evident results was the increased level of participation observed during classroom activities. Students who completed pre-class learning tasks were better prepared to contribute to discussions and collaborative exercises.

Comparative analysis of learning outcomes revealed that learners exposed to the flipped model demonstrated improvements in communicative competence, particularly in speaking fluency and listening comprehension. Because classroom time was

dedicated primarily to interactive activities, students had more opportunities to practice language use in authentic communicative situations.

Feedback collected through student surveys also indicated a generally positive attitude toward flipped learning. Many participants reported that having access to instructional materials before the lesson allowed them to process information more effectively. The possibility of revisiting video lectures or reading materials helped learners clarify complex linguistic concepts and study at a pace appropriate to their individual needs.

Furthermore, the flipped classroom environment contributed to the development of learner autonomy. Students gradually assumed greater responsibility for their own learning, as independent preparation became an integral part of the instructional process. This shift encouraged learners to develop better time-management strategies and increased their awareness of personal learning goals.

Classroom observations provided additional evidence of the benefits associated with this teaching approach. During collaborative tasks, students frequently engaged in peer interaction, exchanging ideas and offering feedback to one another. Such activities stimulated deeper cognitive engagement and encouraged learners to analyze language structures in practical communicative contexts.

An additional advantage of flipped learning was the development of higher-order thinking skills. When participating in problem-solving activities and discussions, students were required to apply grammatical knowledge, vocabulary, and communicative strategies in order to complete tasks successfully. This process fostered analytical thinking and helped students develop the ability to evaluate different linguistic options when expressing their ideas.

The collaborative nature of classroom activities also strengthened interpersonal communication skills. Students often worked together to interpret instructions, negotiate meaning, and construct shared understanding of complex language tasks. As a result, the learning environment became more supportive and interactive, which positively influenced overall motivation.

Despite the numerous advantages observed during the study, several challenges

associated with the flipped classroom model were also identified. Some students experienced difficulties completing pre-class assignments due to limited time or competing academic responsibilities. Others encountered technological barriers, including unstable internet connections or insufficient access to digital devices.

Additionally, a number of learners initially struggled with the self-directed learning format required by the flipped model. Adjusting to a system that emphasizes independent preparation demanded the development of new study habits and greater self-discipline.

The implementation of the flipped classroom approach produced several notable outcomes, including increased levels of participation and improvements in communicative competence, particularly in speaking fluency. Many participants reported that having access to instructional materials before the lesson allowed them to process information more effectively. However, several challenges were also identified, such as technological barriers and the need for students to develop new study habits and greater self-discipline. These findings highlight the importance of thoughtful instructional design and clear guidance regarding pre-class tasks.

Conclusions. The results of the present study demonstrate that the flipped classroom approach can significantly enhance the effectiveness of English as a Foreign Language instruction in higher education settings. By shifting the initial presentation of theoretical material outside the classroom, educators can dedicate valuable class time to communicative practice and interactive learning activities. When effectively integrated, flipped learning offers a flexible and engaging framework for modern language teaching.

Such an instructional format encourages active participation, promotes collaborative learning, and supports the development of essential language skills. Students not only improve their communicative competence but also develop greater independence in managing their learning process.

Although certain challenges may arise during the implementation of the flipped model, these obstacles can be addressed through careful pedagogical planning and appropriate technological support. When effectively integrated into the educational

process, flipped learning offers a flexible and engaging framework for modern language teaching.

Future research may further explore the long-term impact of flipped classroom practices on language acquisition and investigate strategies for overcoming barriers related to student preparation and access to digital resources.

References:

1. Birova, L., Ruiz-Cecilia, R., & Guijarro-Ojeda, J. (2023). Flipped classroom in EFL: A teaching experience with pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 14***,** 1269981. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1269981

2. Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2019). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning***.** https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117

3. Hsieh, J. S. C., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(1–2), 1–21. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910

4. Li, S. (2022). The impact of the flipped classroom teaching model on EFL learners' language learning. *World Journal of English Language, 12*(5), 136–143. https://doi.org/10.5430/wjel.v12n5p136

5. Pohorila, A. I., & Kostetska, H. V. (2024). Adaptation of the flipped classroom model for foreign language lessons. *Molodyi Vchenyi, 7*(131). https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6263

ПРИЛУЦЬКА Тетяна
https://orcid.org/0009-0001-0629-720X
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, *Україна*

ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОВОРОТУ ДЛЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

Перед істориками завжди стояло завдання інтерпретації літописів, документів, листів, щоденників, періодичних видань та інших писемних джерел минулого. Цей вид історичних досліджень вимагає глибокого аналізу, розкриття змісту первинних або вторинних джерел (матеріалів, що аналізують та узагальнюють певні письмові джерела). Тут важливим є розуміння епохи, критичний підхід та перевірка достовірності фактів, щоб правильно реконструювати минулі події, уникаючи упередженості або неточностей. Це обумовило появу лінгвістичного повороту або мовної революції.

Метою даної роботи є уточнити значення лінгвістичного повороту для інтерпретації історичних джерел та розкрити можливості, які він відкрив для фахівців історії.

Для цього дослідження були використані такі методи, як вивчення наукових джерел та системний аналіз.

Лінгвістичний поворот — це зміна парадигми філософствування , переорієнтація філософської думки з традиційної гносеологічної проблематики на дослідження різних типів мов і проєктів їх реформування, структури та функціонування мови поза її зв’язком із суб’єктом (Велика українська енциклопедія).

Перша хвиля лінгвістичного повороту відбулася у 1920-х роках (логічний аналіз, який започаткував австро-англійський філософ, один із засновників аналітичної філософії — Людвіг Вітгенштайн), а друга хвиля відбулася у 1940-1950-х роках (вчені-історики та інших фахівців суспільствознавих і гуманітарних наук почали приділяти велику увагу аналізу повсякденної мови, напряму

структуралізму та герменевтики). Ця подія змістила фокус філософії історичних досліджень на аналіз мовних структур, які формують наше розуміння.

Лінгвістичний поворот сприяв створенню такого історичного наративу (сукупність пов'язаних між собою подій та фактів які складають певний оповідний текст), який є результатом науково-дослідницької роботи та художньої творчості. Це дало можливість розширити методологічні можливості історичних досліджень, зробити їх міждисциплінарними та відшукати більше інформації для відтворення історичних подій.

Перше найбільш повне формулювання механізму наративної філософії історії запропонував Гейден Вайт — професор історії (History of Consciousness) Каліфорнійського університету в Санта Крус та професор порівняльного літературознавства Стенфордського університету. У своїй роботі «Метаісторія: історична уява в XIX столітті» (1973 р.). Тут він досліджував стиль роботи істориків XIX століття і виявив різні характеристики історичного процесу, запропоновані ними, а також стиль роботи філософів історії XIX століття (таких як Гегель, Маркс, Ніцше, Кроче) і виявив можливі теорії філософії історії.

Немає потреби вважати, що лінгвістика, література та історія створюють якесь нове мета-поле для історичних досліджень. Їх уніфікація навряд чи можлива. Об'єднати лінгвіста й філософа може лише проблема історичної інтерпретації (Артюх, В. А., 2009, р. 2). Проте міждисциплінарність розширює дослідницькі можливості будь-якої науки.

Лінгвістичний поворот піддав критиці можливість існування «об'єктивного» або «чистого» опису історичних подій, наголошуючи на проблематичності зв'язку між текстом і минулою реальністю. Він відкрив широкі можливості для інтерпретації історичних джерел. Наприклад, досліджуючи походження слів можна з'ясувати міжнародні зв'язки різних територій та об'єднання народів. Також аналізуючи побудову текстів і речень можна визначити рівень освіти фахівців тих чи інших галузей та звичайних людей, які теж творили історію і зробити висновки про роль, значення і доступність освіти у той чи інший історичний період.

Історичне пізнання має опосередкований характер. В процесі свого дослідження історик не має справи з минулою дійсністю, але тільки з мисленням, висловлюванням про неї чи описанням її, тобто з мовою (Лях, С. Р., 2021, р.19). Тому важливим є виокремлення науковцями такого явища як суб'єктивність автора джерела і самого історика, що унеможливлює отримання «абсолютної істини» залишаючи місце для подальших наукових розвідок. Проте історик — це перш за все вчений, який завжди прагне до об'єктивності та раціональності умовиводів, розвиває своє критичне мислення, намагаючись уникнути суб'єктивності своїх поглядів.

Отже, лінгвістичний поворот сприяв розширенню можливостей інтерпретації письмових історичних джерел, дозволяючи аналізувати за походженням тих чи інших слів та використанням мовних конструкцій відновити історичні події, звертаючи увагу на міжнародні зв'язки держав.

Незважаючи на те, що лінгвістичний поворот стався майже століття тому, це перспективний напрям для історичних досліджень та аналізу. Сьогодні перспективними напрямами є впровадження технологій штучного інтелекту для пришвидшення аналізу великих масивів текстової інформації та зменшення суб'єктивності поглядів.

Список використаних джерел

1.*Велика українська енциклопедія.* (n.d.). Лінгвістичний поворот. Дата звернення 17 березня 2026 року URL: https://vue.gov.ua/Лінгвістичний_поворот

2. *Артюх, В. А. (2009).* Про наративно-лінгвістичний поворот в історіології.

3. *Лях, С. Р. (2021).* Методологія історії: класика і практика. Видавничий дім «Гельветика».

РАДЧУК Ольга

http://orcid.org/0000-0002-0343-6796

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

ВОЙОВНИЧІСТЬ МОСКОВІЇ В КОНТЕКСТІ ІСПАНСЬКОЇ ДРАМИ XVII СТОЛІТТЯ

Один з найвідоміших іспанських драматургів XVII століття Педро Кальдерон де ла Барка в п'єсі «Життя – це сон» впроваджує ідею добродіянь людини у будь-яких життєвих обставинах, свідомо та несвідомо. І ніби, здавалось би, ненавмисно вводить у драму Астольфо, що є герцогом Московії. Але саме цей персонаж демонструє нездатність до добродіянь, є підступною особистістю. Переклад з іспанської видатним фахівцем Михайлом Литвинцем досконало відтворює зміст оригіналу, що поданий поряд з українським варіантом. І сьогодні заглиблення в текст драми спонукає до роздумів про ментальність представників цієї далекої від Іспанії країни Московії. Недружелюбність та войовничість Астольфо спостерігається в кожному діалозі. Так, наприклад, в розмові з Естрельєю, з якою має намір одружитися, щоб посісти трон короля Полонії: *З цею я прийшов метою / Із Московії сюди; / Не грозив я вам війною…* (Кальдерон, 26). Остання фраза звучить достатньо ультимативно: якщо не погодитеся мирно віддати владу, то її заберуть силою. У монолозі Росаури відбито загальне спільне враження про герцога з Московії і його злий умисел: *Це Астольфо… Зло і горе! / Як забилось з відчаю / Моє серце, що* ***лихого / Ворога*** *я називаю. / Цей Астольфо, що на спадок / Заздриться й добра не тямить / (Бо ж, коли любов минула, / Забувають і про пам'ять), / До Полонії з'явився, / Щоб пошлюбити Естрелью…* (Кальдерон, 94). У асоціативному ланцюжку негативних характеристик Астольфо привертає увагу експресивне словоспосполучення ***лихого ворога***. До слова *ворог* з семантикою "недруг, недоброзичливець, ненависник, неприятель" (https://1675.slovaronline.com/4732) застосований епітет, що ще більше

нашаровує додаткові небеззлобні ознаки, як-от: “лютий, грізний, сердитий, злючий, зловорожий, гнівливий, поганий, той, що завдає шкоди, пекельний, чорт, дідько, люципер” (https://1675.slovaronline.com/16263). З образом Асольфо в сюжеті драми з’являються мотиви зради, боротьби за владу, політичної інтриги. Народ Полонії за підтримки охорони короля протистоїть намірам Астольфо. У репліки солдат звучать чіткі заяви на користь принца Сехисмундо: *Разом батькові твоєму / Ми сказали, що* ***за принца*** */ Тільки тебе* ***визнаємо*****, /** ***Не московського*** (Кальдерон, 78) та *Славний принце Сехисмундо… / Батько твій, король Басильйо… / Вирішив тебе позбавить / Трону, щоб права на нього / Перебрав Астольфо, герцог / Із Московії. Для цього / Скликав двір. Але народ / Знає вже, що спадкоємець / Є законний, то й не хоче, / Щоб* ***захожий іноземець*** */ Панував над ним…* (Кальдерон, 79–80). В останніх фразах, що належать представникам з народу, відбито негативне колективне сприйняття представника іншої країни та культури. Отже, образ «чужого» протиставлено образу «свого», продемонстровано, що «чужий» ніколи не зрозуміє іншого, оскільки уявлення про стереотипи певного етносу закарбовано у свідомості іншого народу та передавалося від покоління до покоління через колективну пам’ять. Підґрунтям формування заперечливого сприйняття народу Московії пов’язано з історичними подіями та міжкультурною комунікацією, що вже у XVII столітті чітко визначили войовничі наміри Московії та менталітет її народу.

Список використаної літератури:

1. Кальдерон де ла Барка. (2012). Життя – це сон: Двомовне видання. Київ: Грамота.
2. Словник синонімів онлайн. URL: https://synonimy.info/ (дата звернення 05.03.2026).

RAKHNO Mykhailo
https://orcid.org/0000-0002-8517-6122
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine
SHRAMKO Ruslana
https://orcid.org/0000-0002-9258-9128
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

FORMING THE LINGUAL AND CULTURAL COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS – FUTURE PHILOLOGISTS AND TRANSLATORS BY MEANS OF THE COURSE *ENGLISH SCIENCE FICTION: LANGUAGE AND PRAGMATICS*

Introduction. Lingual and cultural competence of a student, a future translator, is fundamental in their emergence as a competitive professional able to work effectively in the multilingual environment. That is why those competences have a direct effect on the transparent selection of the foreign language equivalent, adequacy and relevance of the rendered national and intercultural realia. In the modern conditions of synthesis of different forms and types of art, academic subjects of integrated nature enable a holistic view on the subtext and context of both the author's and characters' utterances. Meanwhile, the introduction of visuals benefits a better interiorization of communicative pragmatics. In the realia of the 21st century, we can observe a distinct increase in the interest towards science fiction as an intersubject genre which allows combining the study of the literary work with works of cinema, anima, comic books. One can also note the involvement of the entertainment industry – computer (online) games, merchandise (toys, material and technical objects as symbols of the work, etc.) – encompassing the major population of the world. That is why thorough work within such integrated courses is going to contribute to the formation of the competences engaging the student directly.

Aim. This research is intended as an attempt of characterizing the mechanism of formation of lingual and cultural competence of bachelor students by means of the academic subject *English Science Fiction: Language, Pragmatics* within the student-

centered approach to the educational process.

Results. Student-oriented approach is a basis for productive and successful training of a modern professional translator as using interactive cooperative activities in classroom learning allows practicing language units and studying the principles of their compatibility, raising the quality of general and specialized translation, learning zero-equivalent lexis and lacunas. For this reason, a student-centered approach serves as a pre-requisite for learners' comprehensive engagement with both the lingual and cultural dimensions of English-language science fiction texts, including the analysis of authors' use of scientific and technical terminology and, of particular significance, neologisms as markers of the genre.

In this context, a set of individualized tasks is offered as a part of the course (for instance, creating a review / presentation with one of the following topics: "The image of a killer machine on the crossroads of literature, cinema, and graphic novels: lingual features", "Specific features of the concept of SUPERHUMAN (cyborg, "universal soldier", Frankenstein's monster) in sci-fi works: author's language", "Iconic phrases of sci-fi works as a factor of formation of the modern mass-media culture"), etc., requiring long in-depth work on texts, screen adaptations, and internet materials.

Of no less importance is the functional approach towards language units when a student is presented with a task to describe lingual features of the works, from the phonetic (presenting phonetic processes from the synchronic and diachronic perspective) to syntactic level and discourse analysis. In this case, professional terminology can be useful for classroom practice (i.e., writing a report "Professional Terms in Science Fiction Works: On the Issue of Word-Building" [Zuyenko et al., 2026]), as well as studies of author's neologisms, idioms, etc. This is particularly relevant in case of pseudo-scientific terminological collocations, where the author constructs a secondary reality and fills it with real objects and phenomena.

It is also important to analyze the lingual means of forming the "legend" based on the most well-known cinematic works, as they can be regarded as a kind of an "introduction" that sets the tone, outlines the plot, and determines the subsequent development of the film (during a group discussion in a classroom seminar, it is

advisable to characterize the “legends” of such works as “The Terminator” (1984, dir. J. Cameron), “Serenity” (2005, dir. J. Whedon), “Judge Dredd” (1995, dir. D. Cannon).

It is also necessary to mention iconic phrases that serve a hallmark of a science fiction work [Shramko et al., 2025], form part of the character’s linguistic profile, and present the author’s successful implementation of a secondary reality. The description of the linguistic units that constitute such phrases contributes to the more successful development of learner’s linguistic competence.

Outlining the history of the emergence and flourishing of science fiction as an interdisciplinary artistic genre, as well as clarifying its connections with both language-oriented and non-language oriented courses is, in our view, essential for the development of students’ cultural competence, especially that of future translators. It provides them with a literary framework and enables them to explore the concepts of “mass culture” and “mass consciousness”, which will become powerful tools in their professional work.

Conclusions. Thus, studying academic disciplines at the intersection of several fields provides future translators with an opportunity to comprehensively and deeply analyze relevant issues of language and literature, using literary criticism as well as visual and applied arts. All of this contributes to the development of both lingual and cultural competence in future translators.

References:

1. Shramko, R., Rakhno, M., Kulichenko, A. (2025). Iconic phrases as lingual and cultural markers in the English science fiction of the 21st century. *Transcarpathian Philological Studies, 41*(2), 159–164. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.2.26.

2. Zuyenko, M., Kulichenko-Chugina, A., Shramko, R., Rakhno, M., & Naumenko, O. (2026). Word-Building Methods of English Terms in Science Fiction Literature and Cinema: An Attempt of Classification. *Theory and Practice in Language Studies, 16*(2), 345–357. https://doi.org/10.17507/tpls.1602.01.

РЕБІШ Ірина

Український католицький університет, Україна
Науковий керівник - к. філол. н., доц. Оксана Таран

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНОГО ДИСКУРСУ РЕАЛІТІ ШОУ «ХОЛОСТЯК»: АМЕРИКАНСЬКА ВЕРСІЯ VS УКРАЇНСЬКА

У сучасному соціальному просторі реаліті-шоу слугують не лише як розважальний контент, але й як масштабний інструмент для утворення та утвердження гендерних норм. Реаліті-телебачення визначають як «заздалегідь сплановані, але переважно не прописані за сценарієм програми з непрофесійними акторами в невигаданих сценаріях» [2, с.3], де емоційність та конструювання драми слугують основою його успіху. Це створює умови, е яких романтичні формати, такі як «The Bachelor», встановлюють норми щодо поведінки жінок та стосунків. Дослідники показують, як такі наративи підтримують домінуючу ідеологію про те, що цінність жінки нібито полягає в її зовнішності та готовності до шлюбу [3, с. 18]. Тож важливим уважаємо порівняльний підхід, що допомагає виявити, як міжнародні формати адаптуються в Україні, підтримуючи чи заперечуючи застарілі стереотипні уявлення у свідомості глядачів. Усе це зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Для детального аналізу цієї проблеми було обрано популярне в США та Україні реаліті-шоу «The Bachelor»/«Холостяк», яке є виражено гендерно маркованим. У цьому дослідженні здійснюємо порівняльний контент-аналіз форматів американської версії «The Bachelor» та української «Холостяк» з метою виявлення особливостей гендерно маркованого дискурсу.

Американська версія реаліті-шоу «The Bachelor» є першою, шоу з'явилося у 2002 році на каналі ABC та не втрачає популярності вже понад 20 років. Шоу було створено американським продюсером та сценаристом Майком Флейсом, спочатку його знімали у Victory Studios у Лос-Анджелесі та CBS Studio Center у

Студіо-Сіті, а зараз на відомій Warner Bros Studios у Бербанку. У США вже вийшло 28 сезонів і понад 300 епізодів, шоу широко поширилося світом, адаптуючи свій формат у різних країнах.

У цьому шоу, як і в інших реаліті-форматах на американському телебаченні, емоційна напруженість і сварки є ключовими для залучення глядацької аудиторії. Зазвичай конфлікти та будь-які емоційні суперечки між учасницями становлять центральний наратив. Редактори та продюсерська група свідомо створюють напругу, вдаючись до маніпуляцій шляхом монтажу та компонування шоу таким чином, щоб глядачам було цікавіше стежити за розвитком подій. Учасниці, які демонструють ревнощі чи суперництво, отримують більше екранного часу, тим самим підвищуючи рейтинги та здобуваючи більше визнання як з боку аудиторії, так і з боку продюсерів.

Акцент на видовищності відображає ширший контекст американського телебачення, де конкуренція та агресивність сприймаються як розвага. Телебачення зображує жінок більш агресивними у стосунках, ніж вони є в реальному житті. Це не лише посилює стереотип, що базується на реляційній агресії (так званий феномен “mean girl”), але й доносить меседж, що така жіноча поведінка є нормальною і часто прийнятним засобом досягнення своїх цілей [1, с. 293]. Також прослідковується відкрита сексуалізація та об’єктивізація (наприклад, катання на лижах у бікіні), вербальна агресія (нецензурна лексика, слова “bitch”, “slutville” тощо), обмеження самореалізації жінок (холостяк був «наляканий інтелектом» учасниці, тому того ж вечора її виключили з шоу), негативний образ жіночої солідарності (цькування), емоційна напруга та суперництво.

Українська версія шоу «Холостяк» є адаптацією американського реаліті-шоу «The Bachelor». Перший сезон українські глядачі побачили у 2011 році на телеканалі СТБ – через дев'ять років після створення шоу в США. Сьогодні проєкт налічує 14 сезонів та понад 180 випусків.

Українська версія «Холостяка» сильно зосереджує свою увагу на традиційних гендерних стереотипах та очікуваннях. Головна мета учасниць –

знайти спосіб спокусити холостяка, задовольнити його потреби та створити образ ідеальної партнерки. Особливостями цієї адаптації є: акцент на традиційних цінностях, прояви ейджизму, наголошення на невідповідності образу «ідеальної жінки», драма та маніпуляціїї як інструменти для створення конфліктів, репрезентація «жіночої істерії», монтаж та побудова наративів.

Українська й американська версії реаліті-шоу мають ***спільні структурні риси***, оскільки це один і той самий формат, однак суттєво відрізняються у репрезентації жіночих взаємодій. Обидві версії мають однакову головну мету: пошук кохання, у якому група жінок змагається за увагу одного чоловіка. Цей формат за своєю суттю створює атмосферу конкуренції, яку продюсери шоу свідомо посилюють за допомогою монтажу, ізоляції учасниць від звичного середовища та через ідеї, що доносяться жінкам поза камерою. Усі сварки, емоції, ревнощі та сльози складають основу сюжету, забезпечуючи аудиторії розвагу, хоча шоу насамперед має бути романтичним. Учасниці прагнуть представити себе позитивно, водночас стежать за поведінкою інших.

Спільною рисою обох версій є патріархальна структура шоу, оскільки жінок часто об'єктивують та оцінюють насамперед на основі зовнішності та побутових навичок. Важливо відзначити центральність церемонії троянд, яка є основною концепцією шоу. Концепція «бути обраною», символізована церемонією троянд, підкреслює, що жінка повинна отримати схвалення чоловіка і цінується більше за зовнішні риси, ніж за особистісні здібності.

Конфлікт слугу є основним інструментом залучення аудиторії. Усі суперечки монтуються та стають центральними сюжетними лініями, що привертають увагу аудиторії. Крім того, продюсери в обох версіях свідомо виділяють емоційні моменти, наголошуючи на сльозах та агресії, тим самим створюють зручні наративи для просування проєкту. Таким чином, конфлікти слугують основним механізмом для обговорення як у соціальних мережах, так і провідних ЗМІ.

Відмінності виникають в інтерпретації конфлікту. Українська версія часто аналізує конфлікти крізь призму соціальних норм та моралі. Наприклад, коли

жінки критикують учасницю за поцілунок з чоловіком, це сприймається як «зрада дружби». Американська версія, навпаки, наголошує на емоційності, при цьому моральний аспект відіграє другорядну роль. Таке обрамлення спонукає глядачів оцінювати учасниць відповідно до суспільно прийнятих норм, водночас посилюючи колективні уявлення про «доречну» поведінку. В американській версії конфлікти переважно підкреслюють через їхні емоційні та драматичні якості. Хоча моральний вимір присутній, він займає другорядну позицію.

Те, як представлена жіноча солідарність, також відрізняється. В Україні суперечки часто пов'язані з судженнями «правильно чи неправильно», а конфлікти проявляються як захист статусу або спроба позбутися учасниці. В американській версії жіноча солідарність часто постає в негативному світлі, як колективна опозиція проти однієї суперниці, тоді як українські конфлікти тісніше пов'язані з соціальними очікуваннями. Крім того, американська версія робить сильніший акцент на фізичній привабливості через тренування та модні виклики. В українській версії зовнішність також важлива, але більше уваги приділяється рисам характеру учасниць, їхньому життєвому досвіду, який часто обговорюють.

Висновки. Отже, обидві адаптації зберігають структурні елементи конкуренції та патріархального погляду, але вони відрізняються акцентами та наративним обрамленням. Українська версія фільтрує події через моральні рамки, традиційні цінності та очікування, тоді як американська версія наголошує на емоціях, домінуванні та суперництві. Це порівняння демонструє, що культурний контекст, редакційні рішення й очікування аудиторії впливають на репрезентацію жінок та сприйняття їхньої поведінки на реаліті-телебаченні.

Дослідження подібностей та відмінностей показує, що реаліті-телебачення функціонує як посередник, а не просто нейтральне відображення соціальної взаємодії. Культурні цінності, гендерні норми та конкуренція – все це свідомо конструюється. Українська та американська версії шоу є прикладами того, як глобальні формати адаптуються до місцевих контекстів, зображуючи взаємодію між медіавиробництвом, культурними очікуваннями та сприйняттям аудиторії.

Порівняння української та американської версій «Холостяка» демонструє, що, попри спільну структуру, кожна адаптація відображає власний культурний контекст. Обидві версії спираються на патріархальні рамки та конфлікти, однак українська версія інтерпретує суперечки крізь моральну призму, тоді як американська версія наголошує на емоційній інтенсивності та суперництві. Ці відмінності підкреслюють, як реаліті-телебачення не лише розважає, але й відтворює ширші соціальні цінності, формуючи колективне сприйняття стосунків, жіночої поведінки та гендеру загалом. Залученість аудиторії в обох версіях свідчить, що глядачі не сприймають все пасивно; вони критично спостерігають та коментують конфлікти й соціальні взаємодії, що одночасно відображає та формує дискурс про сексизм, расизм, агресію.

Список використаних джерел:

1. Coyne, S. M., Robinson, S. L., & Nelson, D. A. (2010). Does reality backbite? Physical, verbal, and relational aggression in reality television programs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54*(2), 282–298. https://doi.org/10.1080/08838151003735032

2. Deery, J. (2015). *Reality TV*. Polity Press.

3. Ulmanen, K. H., & Fogelberg, S. (2024). *Reality (TV) constructing women: A discourse analysis of how "The Real Housewives of Beverly Hills" portray women stereotypes* (C-thesis in Media and Communication Science). Stockholm.

РЕГА Ярина
https://orcid.org/0009-0009-2504-7562
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ІДІОСТИЛЮ ПЕТЕРА ГАНДКЕ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТИ

Творчість австрійського письменника Петера Гандке (нар.1942) становить особливий інтерес для сучасного лінгволітературознавства як взірець експериментального письма, що трансформує мову на інструмент філософського осмислення буття та власної ідентичності. Окрім того, сформувавшись у специфічному австрійському середовищі, Гандке вибудував стиль, що охоплює західноєвропейський інтелектуальний контекст.

Саме тому творчість цього письменника є об'єктом прискіпливої уваги критиків та лінгвістів/літературознавців у всьому світі. Читачі цінують його «стенографічну» точність, динамічність прийомів та гостру щирість. Науковий дискурс навколо його доробку надзвичайно широкий: у західній германістиці фундаментальними є праці Г. Мельцера та А. Гаслінгера, які аналізували його мовну поетику. Питаннями ідентичності та автобіографізму займалися П. Найтхайль та інші. В українському науковому просторі творчість Гандке висвітлювалася в контексті австрійського модернізму та постмодернізму (зокрема у працях Т. Гаврилів, Д. Наливайка, М. Орлової, Д. Мельник та інших) [1;2;4;5;6].

Таке розгалуження досліджень підводить до необхідності глибшого аналізу самого «мовного коду» автора – його ідіостилю. Дослідження індивідуальної манери Гандке потребує чіткого розмежування понять ідіолекту та ідіостилю. Спираючись на ієрархічний підхід, розглядаємо ідіолект як базовий мовний ресурс автора, у той же час, ідіостиль постає ширшою категорією – свідомою системою стилістичних засобів та мовних домінант. Кожен з цих елементів формується у творчій манері Гандке під потужним тиском позамовних чинників.

Формування ідіостилю П. Гандке зумовлене симбіозом соціо-історичних,

культурно-філософських та біографічних контекстів. Ключовим детермінантом у творчості австрійського письменника виступає поствоєнна «австрійська травма» та криза національної ідентичності. На відміну від представників традиційної на той час «Heimatliteratur», що ідеалізувала у своїх текстах провінцію та сільське життя, Гандке обрав шлях радикального нонконформізму, що зміг реалізувати у межах угрупування «Forum Stadtpark». Таким чином, його стиль вже не є орієнтованим на опис історичних подій, як стенографування дійсності, а змістив фокус на фіксації внутрішнього стану особистості, понівеченої зовнішніми обставинами. Так званий «психологізм станів» зародився у творчості Гандке під впливом мовної філософії Л. Вітгенштайна, що зумовила скепсис автора до традиційних мовних форм та кліше, а також акцентувала увагу на необхідності точності вираження не зовнішнього світу, а внутрішніх переживань [3;4;9].

Поряд із класичною традицією (Ф. Кафка, Р. Музіль, Й. В. Гете), на ідіостиль Гандке суттєво вплинула і англо-американська культура. Захоплення гуртом «Бітлз», футболом та кінематографом, а також чисельні поїздки до США доповнили його тексти бітницькими настроями. Це виражалося опором масової культури та критики лицемірства ЗМІ. Власний досвід конфронтації з авторитарними системами (наприклад, у школі-інтернаті «Маріанум») трансформувався у лейтмотив цінності особистості як відкритої системи, що постійно шукає свою ідентичність [10;11].

Важливим вектором формування ідіостилю є геокультурна маргінальність автора. Позиція на межі австрійської та словенської культур (мама – словенка, батько – німець) трансформується у творчості П. Гандке в естетичну парадигму «межі». Словенія постає у його творах як утопічний топос автентичності (концепт *domotošje*), а Австрія маркується як простір відчуження та втраченої ідентичності. Така роздвоєність призводить до утворення специфічної «геополітики письма», де простір не створюється, а «віднаходиться» через надчутливе спостереження, подібне до кінематографічного кадру [5;6;8].

Наративна структура творів Гандке постійно віддзеркалює ці

екстралінгвістичні впливи. Відсутність меж між автором, наратором та персонажем, впровадження гетеро- та гомо-перспективи дозволяє автору опрацьовувати особисті травми через дистанціювання. Замість сюжетної насиченості ідіостиль Гандке пропонує «ефект айсберга» та «психологічний лабіринт». Таким чином, ідіостиль письменника постає як складний симбіоз біографічної рефлексії та філософського пошуку, що перетворює кожен текст на інструмент деконструкції реальності та самопізнання.

Список використаних джерел:

1. Гаврилів, Т. (2009). Форма і фігура. Ідентичність у художньому просторі: монографія. ВНТЛ-Класика.
2. Гаврилів, Т. (2011). Шкіц філософії сум'яття. Австрійська література у XIX і XX сторіччях. ВНТЛ-Класика.
3. Затонський, Д. (1978). Чи існує австрійська література? У Шлях через XX століття. Статті про німецькомовні літератури (сс. 236–256). Дніпро.
4. Затонський, Д. (2000). Творчість Петера Гандке. Вікно в світ: зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання, 125–131.
5. Мельник, Д. (2018). Помежів'я як визначальний фактор письменницької самототожності І. Бахман та П. Гандке. Наукові праці. Філологія. Літературознавство, 316(304), 64–69.
6. Мельник, Д. (2022). Очуднення буденності в повісті Петера Гандке «Дон Жуан (Розказано ним самим)». У Тези звітної наукової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов за 2021 рік (сс. 191–192). ЛНУ ім. І. Франка.
7. Орлова, М. (2010). Творчість Петера Гандке 70-х рр. у контексті літератури «нової суб'єктивності». Питання літературознавства, (79), 38–46.
8. Цибенко, Л. (2014). Повернення «Дев'ятого краю»: просторовий образ Словенії Петера Гандке. У Світова література у дзеркалі тифології: з нагоди 90-річчя професора Нонни Копистянської (сс. 267–278). ЛНУ ім. І. Франка.
9. Haller, R. (1989). Literatur und Philosophie im Kontext des Forum Stadtpark. In Das Forum Stadtpark (pp. 21–33). Böhlau.
10. Handke, P. (1972). Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms. Suhrkamp Verlag.
11. Handke, P. (2022). Innere Dialoge an den Rändern 2016-2021. Jung und Jung.

РЕЙДАЛО Віталіна
https://orcid.org/0000-0002-7404-1185
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Україна

ОСМИСЛЕННЯ НАКАЗОВОГО СПОСОБУ В АВТЕНТИЧНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «BAND OF BROTHERS»)

Використання автентичних відео на заняттях з англійської мови у військових ЗВО посилює комунікативний та професійно-орієнтований підходи до викладання іноземної мови. Серіал «Band of Brothers» – відмінний дидактичний матеріал для вивчення наказового способу англійської мови курсантами. Цей відеоконтент містить реальні військові ситуації та емоції, автентичні команди, військову лексику, статутні відносини. «Поєднання в автентичних відеоматеріалах усіх елементів мовленнєвого матеріалу – лінгвістичного, паралінгвістичного, кінетичного дозволяє створити наближеність до природного мовного середовища та впливати на особистість динамікою та емоційним забарвленням за допомогою поєднання звука і зображення» [Plakhotniuk].

У методиці викладання іноземної мови виокремлюють три основних етапи роботи з аудіовізуальним матеріалом – pre-viewing, while- viewing, post-viewing activities [Plakhotniuk]. У попередній публікації розглянуто перший етап роботи з відеоматеріалом (pre-viewing). На цьому етапі запропоновано вправи, які допомогли усунути певні лексичні труднощі розуміння іншомовного тексту й активізувати фонові знання курсантів із зазначеної теми.

Мета цієї публікації – схарактеризувати особливості роботи на етапі while-viewing та запропонувати систему орієнтовних інтерактивних завдань для осмислення наказового способу англійської мови в автентичному відеосеріалі «Band of Brothers».

Етап while-viewing є центральним у триетапній роботі з автентичним відеоматеріалом, передбачає організацію інтерактивної взаємодії з вибраним

відеоконтентом і безпосереднє занурення курсантів у мовленнєве середовище. На цьому етапі відбувається цілеспрямоване осмислення функціонування наказового способу англійської мови в реальних військових ситуаціях, які представляє американський серіал «Band of Brothers».

Основними принципами організації цього етапу вважаємо: керованість викладачем (перегляд відео не пасивний, не суцільний, а розділений на змістові фрагменти); наявність чіткого завдання (перед кожним фрагментом курсанти отримують від викладача комунікативне чи пошукове завдання); зворотній зв'язок (перевірка і обговорення після кожного фрагменту).

Приклади завдань для активізації уваги та осмислення функціонування наказового способу в англійській мові, розраховані для курсантів 1 року навчання з рівнем англійської A1-A2 на матеріалі перших серій американського серіалу «Band of Brothers».

Пошукове завдання. Мета: виокремити граматичну форму наказового способу з потоку мовлення акторів. Find and write down 5 orders that Captain Winters gives to his soldiers.

Завдання на відповідність. Мета: встановлення зв’язку між імперативов та дією в кадрі. Match the command from the left column (1. Take cover!, 2. Move out!) with the situation on the screen (a) солдати біжать в укриття, b) підрозділ починає рух).

Завдання з множинним вибором. Мета: розуміння комунікативної функції наказу в контексті. *Choose the option that best describes the communicative function of the command* «Follow me!» *in the context of the scene:* a) a strict order, b) a call to action / encouragement, c) a request for help.

Інші варіанти такого завдання. Watch the scene where Sergeant Sobel shouts at exhausted trainees (Episode 1). Choose the best description of the command «Move it!»: a) a strict order, b) a call to action / encouragement, c) a request for help.

Watch the scene where the trainees are in the barracks, exhausted after the run. Sergeant Sobel enters and inspects their rifles. Choose the option that best describes the communicative function of the command **«Ten-hut!»** (Attention!) in this context.

a) a strict order, b) a call to action / encouragement, c) a request for help.

Завдання на трансформацію. Мета: опанування структури наказового способу. Rewrite the following declarative sentence from the video as a direct command in the imperative mood, as a sergeant would say it. Речення: «You should check your equipment before the jump» (*Episode* 1); **«You need to stay down and don't move»** (*Episode* 2); **«You are supposed to follow the orders of your commanding officer»** (*Episode* 1); **«You must keep your weapon clean at all times»** (*Episode* 1); **«You have to move out immediately»** (*Episode* 3).

Завдання «Стоп-кадр». Мета: прогнозування мовленнєвої реакції; продемонструвати, як наказовий спосіб функціонує в умовах, коли потрібне маскування. *Pause the video at the frame where Lieutenant Winters looks at the railway bridge (Episode 2). He hears a German column approaching. What command is he likely to give? Write 2–3 possible variants.*

Інший варіант такого ж завдання. Pause the video at the frame where Sergeant Sobel stands on the obstacle course, shouting at exhausted trainees (Episode 1). What command is he likely to give? Write 2–3 possible variants.

Логічним завершенням етапу while-viewing роботи з автентичним відеосеріалом «Band of Brothers» може бути *завдання «Sound Off»*, що передбачає *озвучування фрагменту* (30-60 секунд) фільму з вимкненим звуком. Під час виконання цього завдання курсанти, опираючись на набуті знання про наказовий спосіб, нову лексику та візуальний контекст, самостійно відтворюють команди, які, на їхню думку, звучать у кадрі.

Один із варіантів такого завдання для курсантів. *Watch the scene where Sergeant Sobel inspects the trainees' equipment in the barracks or on the parade ground (Episode 1). Mute the sound. Based on the visual context (Sobel's posture, gestures, facial expression, and the soldiers' reactions), what commands is he likely giving? Use the imperative mood. Write down 3–5 possible commands.*

Відзначимо, що важливо звертати увагу курсантів не лише на граматичну форму наказового способу, що реалізується в наказах військових, а й на інтонацію, жести, субординацію.

Отже, система інтерактивних завдань на етапі while-viewing, наведених вище, спрямована на поетапне опанування наказового способу англійської мови за допомогою автентичного відеосеріалу «Band of Brothers». Завдання на пошук, відповідність, множинний вибір, прогнозування та озвучування сприяють не лише засвоєнню граматичної форми, а й її глибокому професійному осмисленню в контексті військової комунікації.

Список використаних джерел:

1. Lotoshnikova, S. A. (2014). *Using authentic video materials in foreign language classes*. New approaches to teaching a foreign language: Materials of the 22nd-23rd sessions of the school-seminar. https://foreign-languages.karazin.ua/resources/9c4331de7ade2c4580f9e 175068a8fe9.pdf

2. Plakhotniuk, N. P. (2017). *Using authentic video materials in the process of learning a foreign language for professional purposes in higher educational institutions*. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. https://eprints.zu.edu.ua/26120/1/ПЛАХОТНЮК%20Н%20стаття%20про%20відео%202.pdf

3. DeepSeek. (2026). *DeepSeek AI Chatbot* [Large language model]. Retrieved March 22, 2026. https://www.deepseek.com

РОМАНЕНКО Катерина
https://orcid.org/0009-0001-6384-7511
Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ, Україна

ПЕРЕКЛАД-ДИКТАНТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ З ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ НА ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯХ

Сучасні особливості практики освітнього процесу передбачають майже повсякденне використання навчання у форматі онлайн. Проведення семінарських занять у режимі онлайн поряд із такими перевагами, як можлива підвищена наочність та інтерактивність матеріалів, ставить перед викладачами також і ряд викликів [6]. Так, у процесі викладання дисциплін “Теорія і практика перекладу”, “Практика перекладу”, “Ділова англійська мова” тощо, викладачу повсякчас важко забезпечити автентичність виконаних студентами завдань.

Це відбувається через широкий спектр технологічних можливостей, якими може користуватися сучасний користувач комп’ютера з доступом в Інтернет, а саме: вимкнені камери і/або мікрофони у студентів, наявність супутніх потужних мульти-інструметарних пристроїв у студентів (напркилад, телефон або планшет поряд з комп’ютером), швидкий доступ до засобів машинного перекладу (той самий Google Translate) або генерації текстів (інструменти ШІ). Викликана чинниками зовнішнього середовища та власного самопочуття, у студентів часто спостерігаєть втома та знижена мотивація [7] до виконаня таких трудомістких завдань, як переклад тексту. Кожен з них знає, що є допоміжні засоби, які можуть спростити таке досить кропітке завдання. Це все на практиці заважає викладачу отримати від студентів переклад, написаний/створений ними власноруч, без допомоги вищевказаниих допоміжних засобів. Під час удиторних (оффлайнових) семінарських занять викладач має змогу унеможливити використання технологічних “помічників” та пересвідчитись у автентичності перекладів, що створюють студенти, так як він знаходиться безпосередньо в одному приміщенні з ними. Однак, запобігти використанню інструментів, що

спрощують виконання завдання, в режимі онлайн для викладача досить складно [8].

Отже, в рамках вирішення подібної проблеми викладачів під час проведення семінарських занять у форматі онлайн пропонується використовувати такий формат завдання як “переклад-диктант”. По суті переклад-диктант є єдиним випадком застосування такого підвиду перекладу, як усно-письмовий (за критерієм форми) [4]. Це один із різновидів тренувальних вправ на заняттях з вивчення іноземної мови або підготовки майбутніх перекладачів, філологів, спеціалістів з міжнародних відносин тощо, під час якого усний текст (першотвір) вимовляється у штучно вповільненому темпі (“швидкість диктанту”), що дає можливість студентам здійснити його письмовий переклад. Зрідка диктант-переклад зустрічається також у практичній діяльності перекладачів, коли перекладач друкує переклад іншомовного тексту, що диктується йому у вповільненому темпі [1].

Теоретичних матеріалів щодо такого виду завдань досить небагато, через його відносну простоту та експліцитність, однак їх широке практичне використання підтверджується присутністю перекладу-диктанту як практичого інструменту та засобу контролю у робочих програмах з філологічних дисциплін багатьох вишів України [2, 3, 5].

Практично постановку та виконання завдання “переклад-диктант” пропонується здійснювати за допомогою інтерактивної дошки, наприклад miro або idroo, до якої мають доступ всі студенти, що приймають участь у семінарському занятті. Після здійснення входу кожний студент готується до виконання завдання, а саме створює на дошці власний текст-бокс, де він здійснюватиме написання свого прекладу. Текст-бокси зазвичай підписуються іменами студентів та розташовуються так, щоб викладач наживо бачив та візуально відслідковував написання перекладу-диктанту. Після підготовчого етапу розпочинається безпосереднє виконання завдання: викладач зачитує весь текст-оригінал в нормальному темпі, після цього у повільному темпі диктує його по реченнях. Студенти у свою чергу пишуть свої переклади під диктовку у своїх

відповідних текст-боксах. Також має місце фінальне зачитування тексту-оригіналу, щоб студенти могли зробити фінальну перевірку своїх перекладів. Після завершеня викладач має змогу оцінити переклад кожного зі студентів, проаналізувати разом з групою окремі переклади або їх частини, підкреслити доцільні та недоцільні формулювання та прийоми перекладу.

Використання переклад-диктанту під час проведення семінарських занять в режимі олайн несе наступні переваги:

- унеможливлює використання студентами машинних інструментів перекладу;

- забезпечує автентичність спродукованих студетами перекладів;

- дає можливість колективної або взаємної перевірки отриманих результатів;

- уможливлює вибір найкращого варіанту перекладу за загальної згоди групи та перекладача;

- сприяє розвитку навичок редагування та лінгвістичного бачення у студентів (при перевірці написаних перекладів);

- являє собою цікавий інтерактивний спосіб взаємодій всіх учасників семінарского заняття, що проводиться за допомогою цифрових технологій.

Беручи до уваги зазначені переваги такого типу завдань під час семінарських занять у режимі онлайн, можна стверджувати, що в сучасних освітніх умовах це є ефективним інструментом у підготовці молодих філологів, перекладачів, дипломатів тощо.

Список використаних джерел:

1. Barkhudarov, L. S. (1975). *Iazyk i perevod: Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda* [Language and translation: Issues of general and specific translation theory]. Mezhdunarodnye otnosheniia. [in Russian]

2. Dnipro National University named after Oles Honchar, Department of Romance Philology. (2017). *Pereklad naukovo-tekhnichnoi informatsii: Prohrama normatyvnoi navchalnoi dystsypliny* [Translation of scientific and technical information: Course

syllabus] (5 p.). [in Ukrainian] https://www.dnu.dp.ua/docs/vybir/ffil/program_5a4de652ea9ba.doc

3. Kharkiv National University named after V. N. Karazin, Department of Translation Studies named after Mykola Lukash. (2025). *Osnovy perekladatskoho skoropysu: Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny* [Fundamentals of translation shorthand: Course syllabus] (13 p.). [in Ukrainian]https://foreign-languages.karazin.ua/resources/551e2ec2a3ffc53e36ae5401ed7087ab.pdf

4. Lytvyn, I. M. (2013). *Perekladoznavstvo* [Translation studies]. Vydavnytstvo Yu. A. Chabanenka. [in Ukrainian]

5. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Department of Theory, Practice and Translation of the English Language. (2024). *Praktychnyi kurs perekladu. Tekhnichni nauky: Robocha prohrama osvitnoho komponenta (Sylabus)* [Practical course of translation. Technical sciences: Syllabus] (13 p.). [in Ukrainian] https://ktppam.kpi.ua/wp-content/uploads/2024/08/Praktichnii-_kurs_perekladu_1.pdf

6. Wekerle, C., Daumiller, M., & Kollar, I. (2020). Using digital technology to promote higher education learning: The importance of different learning activities and their relations to learning outcomes. *Journal of Research on Technology in Education*. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1799455

7. Yehorova, O. V. (2021). Osoblyvosti chytannia lektsii onlain [Features of delivering online lectures]. *Osvitnia Analityka Ukrainy, 2*(13), 70–81. [in Ukrainian] https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-70-81

8. Zelenov, Ye. A., Kobzar, M. V., & Temirov, V. I. (2021). Problemy dystantsiinoho navchannia: dosvid ta pershi vysnovky [Problems of distance learning: Experience and first conclusions]. *Dukhovnist Osobystosti: Metodolohiia, Teoriia i Praktyka, 1*(1), 83–92. [in Ukrainian] https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-83-92

РОМАНЕНКО Ніка
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна
РАДЧУК Ольга
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В РОМАНІ СТІВЕНА КІНГА «11/22/63»

Роман «11/22/63» Стівена Кінга є зразком гармонійного поєднання наукової фантастики з глибоким аналізом історичних питань, зокрема вбивства Джона Кеннеді. Автор намагається дослідити межі вільного вибору, роль особистості в історії та межі людського впливу. Водночас твір виходить за жанрові межі, зосереджуючись не лише на історичних змінах, а й на внутрішньому зростанні головного героя. Актуальність вивчення роману полягає в необхідності акцентувати не лише певні події, а й психологічне та етичне їх підґрунтя. Хоча головна думка будується навколо спроби змінити минуле, не менш значущим є аналіз особистісного розвитку протагоніста, зокрема його зростаючої емпатії. Саме рівень співпереживання визначає вибір **персонажа** і впливає на хід подій, що робить цей аспект винятково важливим для подальшого розуміння твору. Враховуючи цей контекст, особливого значення набуває той факт, що Джейк за фахом **учитель**. **Педагогічна діяльність** формує моральні принципи, розвиваючи уважність до оточуючих, здатність співпереживати і щире прагнення допомогти. Ця професійна складова відіграє ключову роль у становленні **протагоніста,** впливаючи на **його** рішення і, зрештою, стає визначальною для розкриття глибинної ідеї роману.

Джейк передусім постає як педагог, і ця ідентичність формує **світогляд чоловіка** ще до початку подорожі в часі. **Вчительська праця**, що передбачає постійне спілкування, допомагає розвинути глибоке **сприйняття** інших. Професія стає невід'ємною частиною **особистості Джейка**. Він не наполягає на

своїй праворті, а прагне зрозуміти, і бути зрозумілим, що свідчить про високу культуру спілкування та готовність підтримати. Це є підґрунтям емпатії, яка впливає на вчинки та моральні вибори. А оскільки **викладацька діяльність**, побудована на взаємодії з різними людьми, лежить в основі такої глибокої емпатії, він звик зважати на індивідуальні риси учнів, **розуміти** їхній стан і будувати спілкування на повазі. Таким чином створюється фундамент свого, унікального сприйняття світу, яке зберігається в найнепередбачуваніших обставинах. Джейк не сприймає людей як безликі частини історичного процесу, для **нього** це особистості з власними долями та переживаннями. Це яскраво проявляється у співчутті до постраждалих, прагненні захищати тих, хто потребує підтримки, і готовності допомагати без очікування вигоди. Саме здатність до **співчуття** безпосередньо випливає з **професійного досвіду** та визначає моральні принципи.

Образ Джейка ілюструє **його** чутливість до соціально вразливих дітей. Завдяки досвіду він швидко визначає несправедливість, реагуючи активною підтримкою, а не байдужістю. Він звик дбати про тих, хто потребує допомоги, він природно бере на себе роль захисника, діючи так само, як у школі, де завжди підтримує слабших. Це підкреслює, що роль учителя перевищує професійні рамки, перетворюючись на символ соціальної відповідальності. Для Джейка емпатія це не лише емоція, вона є основою конкретних дій, спрямованих на захист інших. **Це почуття** перетворюється на активну моральну позицію. Хоча, водночас, внутрішнє протистояння виявляється через боротьбу між раціональним наміром змінити історію та емоційною силою до емпатії. **Місія Джейка** потребує холодного розрахунку й емоційної відстороненості задля досягнення великої мети, але звертаючи увагу на вроджену чуттєвість і **милосердя**, сформовані роками вчителювання, вони стають на заваді такому підходу. Для **нього** кожна людина є цінністю. Це створює конфлікт між бажанням «врятувати світ» і моральною потребою чинити на користь конкретних людей. Ця емоційна дилема стає центральним механізмом, що

визначає етичні вибори **Еппінга** та рухає **еволюцію персонажа**, ставлячи віру в цінність людини вище за прагматизм.

Фундаментом сюжету в романі є любовна історія Джейка та Сейді, яка глибше розкриває емоційну складову характеру. **Їхні стосунки –** це органічний результат здатності до глибокого піклування про інших. Він бачить у Сейді не частину минулого, а особистість зі складним внутрішнім світом, до якої ставиться з турботою, та де любов стає продовженням емпатії, що пронизує всі аспекти **його натури**. Почуття ґрунтуються на глибокому **взаєморозумінні** та підтримці, а не на ідеалізації. Ця лінія додає глибини внутрішньому конфлікту, змушуючи Джейка балансувати між історичною місією та особистими зв'язками. **Це** спонукає визнати важливість стосунків, які виходять на перший план. У фіналі **чоловік** обирає цінність людських взаємин, що збагачує гуманістичну суть твору.

Підсумовуючи, у романі емпатія є ключовою рисою **образу**, що формує **світогляд** та моральні принципи. Вона розвивається під впливом **професії** – роботи в освіті. Саме **педагогічний хист** стає вирішальним фактором у становленні Джейка як особистості, здатної глибоко співпереживати, **сприймати** інших і нести відповідальність. **Шкільна практика** виховує в **ньому** уважність, чутливість і готовність діяти в інтересах інших, що яскраво відчувається у визначальних моментах твору. Отже, роль **наставника** набуває іншого сенсу, виходячи за межі професійного призначення. Головний герой постає як носій моральних принципів, людина, що ставить конкретне життя окремої особистості вище за абстрактні історичні цілі.

Список використаних джерел:

1. Кінг С. 11/22/63. Харків: Видавництво Vivat. 2022. 540 с.

РУМЯНЦЕВА-ЛАХТІНА Оксана
https://orcid.org/0000-0001-7588-3395
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», Україна

ПРИНЦИПИ Й СТРАТЕГІЇ ФОРМУЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Вступ. В умовах реалізації концепції «Нова українська школа» спостерігається докорінна трансформація освітньої парадигми, що охоплює не лише методологію викладання, а й систему вимірювання результатів навчання. Зміна філософії оцінювання зумовлює поступовий перехід від репродуктивних традиційних методів до інноваційних стратегій формувального оцінювання.

Мета. Теоретичне обґрунтування та практичне визначення ключових принципів і стратегій впровадження формувального оцінювання на уроках англійської мови в базовій школі (5–9 класи) в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Дослідження спрямоване на аналіз трансформації оцінювальної моделі від контролю знань до інструменту підтримки навчального поступу та розвитку ключових компетентностей учнівства.

Методи. Для досягнення поставленої мети було використано теоретичний аналіз та узагальнення (вивчення нормативно-правової бази МОН України та наукових праць для з'ясування сутності терміну «формувальне оцінювання», порівняльний метод (зіставлення характеристик традиційного та формувального оцінювання для виявлення їхніх ключових відмінностей) та системний підхід: розгляд формувального оцінювання як невід'ємної складової освітнього процесу, що базується на принципах педагогічного партнерства та діалогу між учителем і учнівством. Також було використано метод моделювання: розробка конкретних стратегій і технік оцінювання (Learning Intentions, Success Criteria, Feedback) стосовно специфіки викладання англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

Результати. Модернізація українського освітнього простору в межах

реформи НУШ передбачає концептуальний перегляд інструментарію оцінювання. Оцінка стає інструментом освітнього процесу, що акцентує увагу на успіхах учнівства та на динаміці навчального поступу й набутті компетентностей, а не на помилках та контролі знань. В освітніх документах, що регламентують оцінювання, зазначено, що основними видами оцінювання є формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання й державна підсумкова атестація, тобто окремо не виділено поточне, тематичне й контроль знань (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024, August 2: Order No. 1093). Тобто на сьогодні змінюється модель оцінювання: «оцінка як вирок» — «оцінювання як дорожня мапа» (див. табл. 1):

Таблиця 1

Ключові відмінності традиційного й формувального оцінювання

Традиційне оцінювання	**Формувальне оцінювання**
Оцінка як вердикт	Оцінка як інструмент керування освітнім процесом
Акцент на помилках	Оцінка на позитивних досягненнях і прогресі
Контроль знань	Набуття компетентностей
Учитель як єдиний суб'єкт оцінювання	Учні є активними учасниками оцінювання

На уроках англійської мови у середній школі (5–9 класи) формувальне оцінювання стає тим містком, що допомагає учнівству перейти від пасивного запам'ятовування лексики до активного володіння мовою. «Формувальне оцінювання розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів та відповідним чином адаптовувати процес навчання» (Lokshyna, 2009: 108). Тобто формувальне оцінювання стає безперервним процесом спостереження за навчанням учнів, що дає вчителю змогу вчасно коригувати свою методику, а учням — розуміти свій прогрес тут і зараз, не очікуючи результатів підсумкової роботи.

Формувальне оцінювання є оцінюванням для навчання: учитель не констатує обсяг помилок, а допомагає учню зрозуміти, на якому етапі він

перебуває і що зробити для покращення результатів, а отже, оцінювання вибудовується на основі партнерства й діалогу між учителем та учнем, де вчитель виступає рольовою моделлю для самооцінювання, що сприяє формуванню навички «навчання впродовж життя»: «Формуванню вміння вчитися, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як акцентування самого процесу навчання та включення в нього учнів; формування вмінь самооцінювання та оцінювання ровесників; сприяння усвідомленню учнями важливості навчання й розроблення та реалізації його стратегії» (Lokshyna, 2009: 109).

Одним із ключових принципів формувального оцінювання є відмова від ранжування: учитель не констатує обсяг помилок, а допомагає зрозуміти, на якому етапі учень / учениця перебувають і що необхідно зробити для покращення результату. Тобто оцінювання має слугувати для аналізу індивідуального прогресу та для планування темпу навчання.

Окрім того, формувальне оцінювання має забезпечувати постійність процесу, адже це не окремий етап уроку, а невід'ємна складова щоденної взаємодії вчителя та учнів.

Ключовими стратегіями формувального оцінювання на уроках англійської мови у циклі базового предметного навчання є:

- **Формулювання вимірюваних цілей (Learning Intentions).** Учні мають розуміти, чого саме вони навчаються (наприклад: «Сьогодні я навчуся використовувати Past Simple для розповіді про свої вихідні»). Критерієм успіху може бути не просто знання щодо використання закінчення –ed в Past Simple, але й здатність розповісти про свої вихідні, використавши мінімум 5 правильних та 5 неправильних дієслів. Отже, постановка цілей сприятиме не лише пасивному запам'ятовуванню лексики й використанню граматичних конструкцій, але й розвитку прагматичної компетентності.
- **Спільне розроблення критеріїв успіху (Success Criteria).** Учні успішніше виконують завдання, якщо знають дескриптори оцінювання (наприклад, для

письмової роботи — це структура тексту, використання мовних кліше та слів-зв'язків для логічності й послідовності, відповідність жанру).

- **Конструктивний зворотний зв'язок (Feedback).** Замість загального «Good job!» — конкретна вказівка: *«Ти влучно використав складні граматичні структури, зверни увагу на узгодження часів у третьому реченні»*.

Важливими для імплементації формувального оцінювання на уроках англійської мови є техніки активізації й залучення учнівства. Перш за все, це самооцінювання та взаємооцінювання. Учні аналізують власні роботи або роботи однокласників, спираючись на чеклісти. Це розвиває такі soft skills, як критичне мислення, саморегуляція і самоконтроль.

Висновки. Отже, імплементація принципів й стратегій формувального оцінювання в уроки англійської мови зміщує фокус з контролю знань на успіх кожного здобувача освіти, сприяє зниженню рівня тривожності й стресу та створює комфортні умови для свідомого опанування англійської мови сучасними підлітками.

Список використаних джерел:

1. Lokshyna, O. (2009). Innovations in the assessment of students' academic achievements in school education in the countries of the European Union. *Comparative Pedagogical Studies,* (2), Pp. 107–113. URL: https://files01.core.ac.uk/download/pdf/33688458.pdf

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024, August 2). *On the approval of recommendations for assessing learning outcomes* (Order No. 1093). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia

СВИРИДЮК Віра
https://orcid.org/0000-0003-2343-3725
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Вступ. Згідно з підходами Ф. Бацевича та В. Манакіна, культурно марковані слова або безеквівалентна лексика охоплюють слова та фразеологізми, що не мають прямих значеннєвих аналогів у мові іншого учасника комунікації. Ф. Бацевич наголошує на відсутності спільних семантичних компонентів (сем), що робить такі одиниці умовно «неперекладними» (2009), тоді як В. Манакін акцентує на відсутності повних відповідників для певних слів чи сталих виразів у зіставлюваних мовах (2012).

Подані визначення свідчать, що безеквівалентна лексика відображає унікальний національно-культурний досвід певної етнолінгвістичної спільноти. Такі одиниці є специфічними лише для конкретної мови та культури, що ускладнює їх переклад. Яскравим прикладом є німецька реалія die Schultüte - традиційний пакунок із солодощами для першокласників. Оскільки в українському освітньому просторі така традиція відсутня, це поняття не має прямого лексичного відповідника в українській мові.

Мета дослідження полягає у вивченні слів-реалій німецької мови (незалежно від її національного варіанта) як джерела знань про історію, звичаї та побут народу. Особлива увага приділяється аналізу національно-специфічного колориту, який проявляється під час взаємодії різних лінгвокультур.

Процес пізнання іноземної мови нерозривно пов'язаний із дешифруванням соціокультурного коду, закладеного в лексемах, що відображають унікальний спосіб життя народу. Часто певні феномени неможливо інтерпретувати через тезаурус рідної мови через їхню специфіку. Безеквівалентна лексика, виступаючи як мовна реалія, акумулює в собі історичний шлях, духовні цінності та здобутки науково-технічного прогресу етносу. Яскравим прикладом є

українське поняття “дідух”: цей різдвяний символ (житній або пшеничний сніп), що втілює добробут і родинне багатство, не має аналогів у німецькомовній культурі, що робить його лексичною лакуною.

Результати дослідження. У сучасній лінгвістиці безеквівалентну лексику традиційно класифікують за двома основними групами: власні назви (антропоніми, топоніми, назви інституцій) та слова-реалії. Останні охоплюють одиниці, що репрезентують специфічні предмети чи явища, відсутні в соціокультурному досвіді іншого народу (Левітін, 2007). Важливим є зауваження М. Кочергана, який пов'язує безеквівалентність із категорією лакунарності. Згідно зі словниковими дефініціями, лакуна постає як «порожнеча» у лексичній системі мови, зумовлена відсутністю відповідного реального явища або терміна для його позначення (Бацевич, 2009).

Національно-культурне маркування фразеологізмів, за О. Юхановим, виявляється на різних рівнях: від цілісного ідіоматичного значення (Berliner Mauer) до наявності в їх структурі слів-реалій (Mein Name ist Hase). Особливу увагу дослідник приділяє ідіомам, що закорінені в народних звичаях. Так, німецька традиція відмовляти жениху через кошик (einen Korb bekommen) корелює з українським обрядом піднесення гарбуза, що ілюструє спільність комунікативних ситуацій при різності культурних кодів.

Проілюструємо в таблиці 1 лексичні одиниці-реалії, ураховуючи варіанти німецької мови, для їх використання в німецькомовному навчальному матеріалі.

Таблиця 1

Приклади лексичних одиниць-реалій

Реалії-слова	Реалії-словосполучення	Реалії-фразеологізми
die Bundeswehr (*нім*.) (збройні сили Німеччини) *das Bundesheer* (*авст*.) (збройні сили Австрії)	*Unter den Linden* (назва головної вулиці у Берліні) *das Brandenburger Tor* (Бранденбурзькі ворота)	*am Ball bleiben* - не падати духом *sich Eselsbrücken machen* - робити поради, писати ключові слова

der Karneval (*нім.*) - карнавал (перед Великим постом) *die Fastnacht* (*швейц.*)- фастнахт - (карнавал перед Великим постом) *das Dirndl* - дірндль (баварська жіноча сукня)	*Frankfurter Würstchen* (франкфуртські сосиски) *Neue Zürcher Zeitung* (нойє цюрхер цайтунг) - назва швейцарської газети	*nur Bahnhof verstehen* - нічого не розуміти *Guten Rutsch ins neue Jahr!* - З Новим роком! *Hut ab!* - кланятися за що-небудь перед ким-небудь

Оволодіння німецькою мовою передбачає ретельний аналіз конотацій та соціального підтексту лексем, що є фундаментом для розвитку соціолінгвістичної та соціокультурної компетентностей. У контексті підготовки майбутніх викладачів німецької мови особливого значення набуває здатність виявляти лексико-семантичний дисбаланс. Здобувачі освіти мають усвідомлювати, що пряма міжмовна відповідність часто є оманливою. Наприклад, українське багатозначне слово «номер» у німецькій мові диференціюється залежно від контексту: як порядкове число (die Nummer) або як номер у готелі (das Zimmer), що при неправильному вживанні може призвести до непорозумінь у процесі комунікації.

Фонова лексика охоплює слова та стійкі вирази, що референтні до значущих соціальних явищ та історичних віх розвитку суспільства (Бацевич, 2009). На відміну від безеквівалентних одиниць, значення таких слів можуть формально збігатися з відповідниками в рідній мові, проте їхній історико-культурний контекст суттєво різниться. З лінгводидактичної точки зору це зумовлює необхідність застосування ґрунтовного лінгвокраїнознавчого коментаря. Як зауважує Т. Кияк, така інформація рідко фіксується у словниках у повному обсязі, оскільки вона базується на «пресупозиції» — спільних знаннях носіїв мови про культурно-історичне минуле своєї країни (Кияк та ін., 2006).

Джерелом збагачення словникового запасу та знайомства з новою

картиною світу майбутніх викладачів німецької мови є прислів'я, приказки, крилаті вирази, в яких відтворюється експресивно-емоційне сприйняття навколишнього середовища, соціально зумовленої дійсності, а також естетичне ставлення до реальності.

Висновки. Використання автентичних навчальних матеріалів, насичених лінгвокраїнознавчим та лінгвокультурним контентом, сприяє створенню специфічного мовного середовища. У такому контексті національно маркована лексика виконує важливу освітню функцію: вона забезпечує безпосереднє ознайомлення студентів із культурно-історичними реаліями, побутом, а також економічними та соціально-політичними особливостями життя країни, мова якої вивчається. Оскільки лексичні одиниці національних варіантів німецької мови широко представлені у текстах різних жанрів, вони стають ключовим інструментом для осягнення самобутності кожної німецькомовної держави.

Глибоке розуміння безеквівалентної лексики як культурно маркованого явища у мові формує у майбутніх фахівців готовність до ефективної реалізації мовного потенціалу в умовах міжкультурної комунікації. Оскільки як ідіоматика, так і слова-реалії часто виступають ключем до взаєморозуміння між етносами, їх вивчення відіграє важливу роль у взаєморозумінні із носіями культури. У цьому контексті влучним є зауваження Г. Мозера щодо плюрицентричності німецької мови: «Австрійський варіант не є гіршим, він — інший» (Koppensteiner, 2018). Ця теза акцентує на важливості сприйняття мовних особливостей через призму національної ідентичності, підкреслюючи самобутність кожного варіанта мови.

Список використаних джерел:

1. Бацевич, Ф. С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. - 2-ге вид. доп. Академія.

2. Кияк,Т. Р., Огуй, О. Д., & Науменко А. М. (2006). *Теорія та практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчальних закладів.* Нова книга.

3. Левітін, Т. Л. (2007). Структурні й семантичні особливості відтворення німецько- та англомовних реалій українською мовою. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського, 5 (46), 1*, 16–19

4. Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. ЦУЛ.

5. Koppensteiner, J. (2018). *Ein landeskundliches Lesebuch Österreich, 6., überarb. und aktual. Auflage*. Praesens Verlag.

SEMENIUK Kristina
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Scientific supervisor – Iryna Chernelya

ACADEMIC INTEGRITY IN MODERN EDUCATION

Introduction

Academic integrity is one of the key principles that determine the credibility and quality of modern higher education. In the conditions of rapid technological progress and the digitalization of learning, students have access to a huge amount of information and educational resources. While such opportunities significantly simplify the process of obtaining knowledge, they also create new challenges related to ethical behavior in the academic environment.

Academic integrity can be defined as a system of ethical norms and values that regulate the behavior of participants in the educational process. The main principles include honesty, responsibility, fairness, respect, and trust. Observance of these principles creates a favorable academic environment in which students and teachers interact based on mutual respect and responsibility for the results of their work.

The importance of academic integrity is especially high in higher education institutions. Universities are not only responsible for providing professional knowledge but also for forming moral values and professional ethics among students. Future specialists must learn to work independently, analyze information critically, and respect the intellectual property of other researchers.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to analyze the role of academic integrity in modern education and to determine its importance for ensuring the quality of the educational process. Another objective is to identify the most common forms of academic dishonesty and to explore possible methods for promoting a culture of academic honesty among students.

Results and Discussion

The analysis shows that academic integrity is an essential element of effective education. Compliance with ethical standards in academic activity influences both the learning outcomes of students and the reputation of educational institutions.

One of the most common violations of academic integrity is plagiarism.

Plagiarism occurs when a person uses someone else's ideas, text fragments, or research results without proper reference to the original source. In the digital era the risk of such violations has increased because information is easily accessible on the Internet.

To reduce the level of plagiarism, universities increasingly use specialized systems that allow teachers to check the originality of academic works. However, technological tools alone cannot fully solve this problem. Students should also develop academic writing skills and understand the importance of research ethics.

Correct citation of sources is another important aspect of academic integrity. When students properly refer to the authors of ideas or data they use, they demonstrate respect for intellectual property and contribute to transparency in scientific communication.

Educational institutions play a crucial role in promoting academic integrity. They develop codes of academic conduct, organize seminars and trainings, and provide methodological recommendations that help students understand the rules of academic writing and responsible research.

Conclusions

Academic integrity is an important component of modern education and a necessary condition for ensuring the quality and credibility of academic results. Respect for the principles of honesty and responsibility contributes to the development of independent thinking and professional ethics among students.

In order to strengthen academic integrity, universities should combine educational activities, institutional policies, and technological tools aimed at preventing academic misconduct. The development of a culture of honesty and mutual respect within the academic community improves the quality of education and prepares students for responsible professional activity in the future.

References:

1. Fishman, T. (2014). The fundamental values of academic integrity. International Center for Academic Integrity.
2. International Center for Academic Integrity. (2021). The fundamental values of academic integrity (3rd ed.). Clemson University.
3. Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. Studies in Higher Education, 39(2), 339–358.
4. Bretag, T. (2016). Challenges in addressing plagiarism in education. PLOS Medicine, 13(12).

СЕНЮК Єгор
https://orcid.org/0009-0003-0409-1421
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна
МЕЛЬНИЧУК Вікторія
https://orcid.org/0000-0001-8246-4076
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

ЛІНГВІСТИЧНИЙ КАПІТАЛ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: РОЛЬ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ У ТРАНСФОРМАЦІЇ ГЛОБАЛЬНОГО РИНКУ ПЕРЕКЛАДІВ ТА КОПІРАЙТИНГУ

ВСТУП.

У статті аналізується поняття лінгвістичного капіталу в контексті цифрової трансформації, зокрема вплив генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) на ринок перекладів та текстового контенту. Розглядаються економічні, професійні та етичні наслідки широкого впровадження генеративного ШІ, а також нові форми співпраці між людьми та машинами (Intento, 2024; DeepL Report, 2024).

МЕТА.

Метою дослідження є систематизація впливу генеративного ШІ на загальну структуру мовного капіталу, оцінка змін у попиті на послуги перекладу та копірайтингу, а також виявлення стратегії адаптації для фахівців та організацій. Особлива увага приділяється питанням якості, довіри та авторського права (The Guardian, 2024; Axios, 2024).

РЕЗУЛЬТАТИ.

Економічна трансформація: ринок генеративного ШІ демонструє швидке зростання, що стимулює зростання інструментів для автоматизованого генерування тексту та перекладу; за деякими оцінками, ринок генеруючого ШІ зріс до десятків мільярдів доларів у 2023—2024 роках, що підсилює конкурентний тиск на традиційні послуги перекладу та копірайтингу (Marketing AI Institute, 2024; AIPRM statistics, 2024).

Зміна ролей фахівців: замість повного витіснення людських перекладачів і копірайтерів, відбувається реорієнтація їхніх функцій — перехід до пост-редагування, контролю якості, креативного нагляду та локалізації культурних смислів, які машині важко відтворити (ResearchGate, 2024; ELIS, 2024).

Проблеми довіри й етики: моделі іноді створюють правдоподібний, але хибний контент; питання плагіату й використання тренувальних даних породжують юридичні виклики й вимоги до прозорості (Axios, 2024; FT, 2024).

Розрив між ринками та мовами: провідні інструменти краще працюють для широко репрезентованих мов (англійська, іспанська, китайська), що може посилити нерівність доступу до лінгвістичного капіталу у менш представлених мовних спільнотах (Reuters, 2024; DeepL Report, 2024).

Нові бізнес-моделі: агентства локалізації та маркетингові команди інтегрують генеративний ШІ для швидкої ітерації контенту, зберігаючи людську експертизу для фінальної адаптації та стратегічного меседжингу (Marketing AI Institute, 2024).

ВИСНОВКИ.

Генеративний ШІ радикально змінює ландшафт лінгвістичного капіталу, створюючи як ризики (втрати частини ринкових ніш, правові питання), так і можливості (швидкість, масштабність, персоналізація). Ключові рекомендації для практиків та політики: підтримувати програми підвищення кваліфікації для перекладачів і копірайтерів, впроваджувати етичні стандарти використання тренувальних даних, та розробляти моделі співпраці людини та машини з фокусом на культурній адаптації і якості. Збалансований підхід дозволить зберегти унікальні людські компетенції та одночасно скористатися перевагами автоматизації (SoA survey, 2024; FT, 2024).

Список використаних джерел:

1. Marketing AI Institute. (2024). The 2024 State of Marketing AI Report. Marketing AI Institute. Retrieved from https://www.marketingaiinstitute.com

2. DeepL / PRG. (2024). The state of translation and localization in 2023-2024. DeepL Report (white paper).

3. Society of Authors. (2024, January). Survey on translators and generative AI. The Guardian reported summary: Flood, A. (2024, April 16). Survey finds generative AI proving major threat to the work of translators. The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com

4. Axios. (2024, February 22). Report: 60% of OpenAI model's responses contain plagiarism (Copyleaks study). Axios. Retrieved from https://www.axios.com

5. Intento. (2024). Generative AI for Translation in 2024. Intento Blog. Retrieved from https://inten.to/blog/generative-ai-for-translation-in-2024

6. Reuters. (2024, July). China leads the world in adoption of generative AI, survey shows. Reuters. Retrieved from https://www.reuters.com

7. Financial Times. (2024). Will humanity get lost in translation? Financial Times. Retrieved from https://www.ft.com

8. ELIS Research. (2024). European Language Industry Survey (ELIS) 2024. ELIS Research.

СЕРГІЄНКО Анна

КЗ «Харківський гімназія №88 Харківської міської ради», Україна

СЕМАНТИКО-СТИЛІЧНИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ФІЛОСОФСЬКИХ ЕСЕЇВ МОРІСА МЕТЕРЛІНКА

Збірка філософських есеїв бельгійського письменника Моріса Метерлінка «Життя бджіл» та «Розум квіток» має гуманістичну спрямованість та відбиває світогляд митця на буття та буденність Людини. Створена метафора на підґрунті асоціативного зв'язку існування істот на Землі набуває значущості у сьогоденні. Розглянуті проблеми соціуму тварин віддзеркалюють проблеми людського соціуму.

Приналежність саме до філософського виду есеї Моріса Метерлінка визначає лексико-семантичні особливості та термінологійний інструментарій, що демонструє обізнаність автора у цій галузі. Тексти розглядуваних творів характеризуються стабільним та частотним вживанням філософської термінології та абстрактної лексики (наприклад: *буття, матерія, дух, явище, випадковість, несвідоме* та ін.). Передбаченим і зрозумілим є те, що філософська есеїстика, а саме її тематика, проблематика, структура твору, вербальна презентація та інші аспекти, викликає зацікавленість не лише у філологічній спільноті, а й філософів, які вирізняють в окрему галузь есеїстичну філософію. Такі твори стають, на думку М. Балаклицького, «афористичним щоденником особистості, що зачіпають … вічні проблеми людини й світу» (Балаклицький 2007, с. 14). Дійсно, філософську збірку есеїв Моріса Метерлінка можна розібрати на афоризми та створити справжню енциклопедію висловів, що віддзеркалюють широкий діапазон насущних питань, пов'язаних з життям людини.

Самобутнє і одночасно цілісне бачення Всесвіту, світу природи як частини Всесвіту відкриває нові аспекти в розгляді світу Людини, через поетизований

опис бджіл автор книги «Життя бджіл» розкриває унікальні потенції для Людини збереження життя особистого і загального, спільного для усіх істот. Риторичні питальні речення Моріса Метерлінка вирізняються гуманізмом, його погляд сфокусовано на глобальні проблеми людства та їх подолання, наповнені оптимізмом та любов'ю до життя в усіх його виявах.

Список використаної літератури:

1. Балаклицький М. (2007). Есе як художньо-публіцистичний жанр: методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна.

2. Метерлінк М. (2019). Життя бджіл: Філософські есеї. Пер. Маркіяна Якубяка. Львів: Апріорі.

СИВА Лариса
https://orcid.org/ 0009-0001-8257-3878
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна
ЦИМБАЛЕНКО Маргарита
https://orcid.org/ 0009-0006-7428-3033
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЗМІ У КУРСІ ESP ДЛЯ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ

Вступ. Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується зростанням ролі масової комунікації як ключового механізму формування соціальної реальності. Засоби масової інформації не лише транслюють події, а й активно конструюють символічні рамки їх інтерпретації, впливаючи на структуру громадської думки, ціннісні орієнтації та моделі соціальної поведінки (McQuail, 2010). У мережевому суспільстві комунікація стає формою влади, що реалізується через контроль над значеннями (Castells, 2009).

У таких умовах професійна підготовка майбутніх соціологів передбачає володіння категоріальним апаратом медіадосліджень і здатність аналізувати медіадискурс у контексті соціальних процесів. Водночас англійська мова виступає мовою міжнародної наукової комунікації, що зумовлює необхідність інтеграції медіатермінології у курс English for Specific Purposes (ESP). Концепція ESP орієнтується на формування професійно релевантних мовних компетентностей відповідно до потреб цільової аудиторії (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998).

Отже, проблема розробки ефективної стратегії викладання термінології ЗМІ у курсі ESP для студентів спеціальності «Соціологія» є актуальною як у мовно-методичному, так і в міждисциплінарному вимірах.

Мета. Метою тез є обґрунтування та узагальнення стратегічних підходів до викладання медіатермінології у курсі ESP для студентів-соціологів із урахуванням міждисциплінарної інтеграції, розвитку критичного мислення та

формування професійної комунікативної компетентності.

Для досягнення мети передбачено:

1. Окреслити теоретичні засади ESP у контексті професійної підготовки соціологів.
2. Визначити роль медіатермінології у формуванні аналітичної компетентності.
3. Запропонувати модель поетапного формування термінологічної компетентності.
4. Сформулювати принципи та методичні умови ефективної реалізації стратегії.

Результати. Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що ESP розглядається як підхід, заснований на потребах конкретної професійної групи (Hutchinson & Waters, 1987). Відповідно до концепції Dudley-Evans і St John (1998), курс ESP має інтегрувати мовну підготовку із дисциплінарним змістом. Hyland (2006) підкреслює соціальну природу академічного дискурсу, що передбачає засвоєння специфічних жанрових і термінологічних особливостей професійної спільноти.

Медіатермінологія у підготовці соціологів охоплює поняття, пов'язані з теоріями масової комунікації (agenda-setting, framing, gatekeeping), цифровими медіа (algorithmic bias, echo chamber), соціологією дискурсу (media representation, public sphere) та методами дослідження медіа (content analysis, discourse analysis). За McQuail (2010), масова комунікація є інституційною системою соціального впливу, що формує структуру суспільної свідомості. Castells (2009) наголошує на зростанні ролі комунікації у процесах влади в мережевому суспільстві.

В українському науковому дискурсі проблематика соціології масової комунікації представлена у працях Іванова (2013) та Костенко (2008), які розглядають ЗМІ як соціальний інститут і аналізують механізми медіарепрезентації. Почепцов (2015) акцентує на стратегічному характері інформаційних процесів та їх маніпулятивному потенціалі.

У результаті узагальнення теоретичних положень запропоновано стратегію викладання медіатермінології, що базується на таких принципах:

– професійна релевантність (відбір термінів відповідно до змісту фахових дисциплін);

– контекстуалізація (введення термінів у межах автентичних текстів);

– когнітивна глибина (поєднання дефінітивного, концептуального та аналітичного рівнів засвоєння);

– міждисциплінарна інтеграція (використання елементів CLIL);

– розвиток критичного мислення.

Модель формування термінологічної компетентності передбачає чотири етапи:

1. Ознайомлення – аналіз дефініцій, створення глосарію, виявлення словотвірних особливостей.
2. Контекстуалізація – робота з науковими статтями та медіатекстами.
3. Активізація – участь у дебатах, кейс-стаді, рольових іграх.
4. Продуктивне застосування – написання аналітичного есе, підготовка презентацій.

Застосування CLIL-підходу (Coyle et al., 2010) дозволяє інтегрувати мовну і предметну складові, що сприяє розвитку навичок аналізу, синтезу та аргументації.

Очікуваними результатами впровадження стратегії є:

– підвищення рівня володіння професійною медіатермінологією;

– розвиток академічного письма;

– формування здатності до критичного аналізу медіадискурсу;

– інтеграція мовної та соціологічної компетентностей.

Висновки. Ефективне викладання термінології ЗМІ у курсі ESP для студентів-соціологів потребує системного та міждисциплінарного підходу. Медіатермінологія виступає не лише мовним інструментом, а й засобом концептуалізації соціальної реальності. Її засвоєння сприяє формуванню професійного мислення та розвитку аналітичних навичок.

Запропонована стратегія базується на принципах професійної релевантності, когнітивної глибини та інтеграції мовного й предметного

компонентів. Реалізація цієї моделі забезпечує формування термінологічної компетентності як складової професійної ідентичності майбутнього соціолога.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності запропонованої моделі та розробку інструментів оцінювання результатів навчання.

Список використаних джерел:

1. Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
2. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
3. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
4. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
5. Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
6. Ivanov, V. F. (2013). *Sotsiolohiia masovoi komunikatsii* [Sociology of mass communication]. Tsentr vilnoi presy.
7. Kostenko, N. V. (2008). *Sotsiolohiia masovoi komunikatsii* [Sociology of mass communication]. Kyivskyi universytet.
8. McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory* (6th ed.). Sage Publications.
9. Pocheptsov, H. H. (2015). *Informatsiini viiny* [Information wars]. Kyievo-Mohylianska akademiia.

СИДОРЕНКО Катерина

м. Київ, Україна

РОЛЬ ПОЛІТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Вступ. Політична культура є важливою складовою функціонування політичної системи суспільства, оскільки вона визначає ставлення громадян до влади, політичних інститутів та політичних процесів. Вона охоплює сукупність політичних цінностей, норм, переконань і моделей поведінки, які формуються у процесі історичного розвитку суспільства та політичної соціалізації громадян. Важливу роль у формуванні політичної культури відіграє політична комунікація, яка забезпечує обмін інформацією між владою, політичними інститутами та громадянами. **Мета –** проаналізувати роль політичної комунікації у формуванні політичної культури.

Результати. Політична комунікація виступає одним із ключових механізмів функціонування демократичного суспільства. Вона охоплює процес передачі політичної інформації, політичних ідей, цінностей та норм через різні канали комунікації. До основних каналів політичної комунікації належать засоби масової інформації, політичні партії, державні інститути, громадські організації, а також сучасні цифрові платформи та соціальні мережі. Саме через комунікаційні процеси громадяни отримують інформацію про політичні події, діяльність органів влади та політичних лідерів, що впливає на формування їхньої політичної позиції та громадянської активності.

Зазвичай політична культура визначається як напрям політичних орієнтацій громадян щодо політичної системи та підкреслюється важливість комунікаційних процесів у формуванні політичної участі громадян. Дослідники виділяють три типи політичної культури: патріархальну, підданську та активістську. Саме активістський тип передбачає високий рівень політичної комунікації між громадянами та владою і є характерним для демократичних суспільств.

У сучасному інформаційному суспільстві особливу роль у політичній комунікації відіграють засоби масової інформації. Вони виконують функцію передачі політичної інформації, формування громадської думки та політичної соціалізації населення. Медіа впливають на інтерпретацію політичних подій, формують політичні орієнтації громадян та можуть стимулювати або, навпаки, знижувати рівень політичної активності населення. Через комунікацію у медійному просторі формуються політичні цінності, демократичні норми та уявлення громадян про функціонування політичної системи.

З розвитком цифрових технологій політична комунікація зазнала значних змін. Інтернет та соціальні мережі створили нові можливості для комунікації між громадянами, політичними інститутами та політичними лідерами. Соціальні мережі стали важливим інструментом поширення політичної інформації, організації громадських кампаній та формування громадської думки. Завдяки цифровим комунікаційним платформам громадяни можуть безпосередньо брати участь у політичних дискусіях, висловлювати свою позицію та впливати на політичні процеси.

Водночас розвиток цифрової політичної комунікації створює і нові виклики. Поширення дезінформації, маніпулятивних повідомлень та інформаційних кампаній може негативно впливати на політичну свідомість громадян та спотворювати політичну комунікацію у суспільстві. Особливо актуальною ця проблема є для України, де інформаційний простір часто стає об’єктом зовнішніх інформаційних впливів та дезінформаційних компаній [6].

Висновок. Таким чином, політична комунікація є важливим елементом формування політичної культури суспільства. Вона забезпечує передачу політичних знань, формування громадської думки та розвиток політичної активності громадян. Ефективна система політичної комунікації сприяє розвитку демократичних цінностей, підвищенню рівня довіри до політичних інститутів та зміцненню громадянського суспільства.

СИНИЦЯ Ольга

Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом», Україна

МЕТОД АНАЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

При вивченні іноземних мов, завжди надавалося великого значення принципу аналогії, оскільки використовуючи такий метод, можна скоротити час засвоєння матеріалу, а також покращити його запам'ятовування.

Вивчення латинської мови в медичних закладах в умовах бі- та трилінгвізму – це створення у свідомості студентів нових зв'язків, асоціацій, заснованих на процесі відтворення. Тому необхідно використовувати метод співставлення мовних явищ латинської мови з українською, англійською, французською мовами, оскільки це сприяє кращому засвоєнню латинської медичної термінології, створює сприятливі умови для запам' ятовування.

Оволодіння лексичним мінімумом латинської мови відбувається одночасно у різних аспектах. Одним із основних принципів вивчення є врахування особливостей рідної мови або мови посередника, якою добре володіють студенти. Засвоєння матеріалу відбувається значно гірше, якщо немає опори на вже відому мову.

Один із способів кращого сприйняття великого об'єму інформації є роботи із засвоєння моделей лікарських форм, хімічних найменувань, які являються узагальненням аналогій. Діяльність студентів в процесі запам'ятовування спрямовані на створення внутрішньої моделі мислення, що полегшується при наявності асоціативних зв'язків. Запам'ятовування може бути механічним та логічним. Механічне це – багаторазове повторення. При логічному запам'ятовуванні створюються логічні звязки.

Зазвичай логічне запам'ятовування відбувається завдяки наявності в мозку готових звязків – аналогій. Нове слово повинно зустрітися багато разів, щоб

міцно закріпитися в пам'яті і надалі перейти не рівень довгострокової пам'яті. Для цього необхідно забезпечити запам'ятовування лексичної одиниці на рівні репродукції.

Потенційно словниковий запас студента може бути розширений за рахунок здогадки про значення незнайомих слів, які мають спільні корені зі словами тієї мови, яка вже добре вивчена. Оптимальний варіант засвоєння лексики той, при якому кожна лексична одиниця спирається на вже відому мову. Це дозволяє в процесі введення нового матеріалу створювати асоціативні звязки.

Наприклад:

Miscere – (англ. mix) – мікстура, міксер, змішувати.

Extractum – (англ. extract) – экстракт, екстрагувати

Dividĕre – (англ. divide) – розділяти, поділяти

Herba – (англ. herb) – трава, гербарій

Arcus – (англ. arch) – дуга, арка

Species – (англ. spice) – збір, спеції

Для здогадки потрібна зорова опора на графічне зображення лексичної одиниці. Аналогії можливі при вивченні будь-якої граматичної теми. Аналогією так само можна назвати внутрішню тенденцію вживати слова або словосполученя за вже відомими моделями. Засвоївши моделі, за якими утворюються назви солей, складних етерів або лікарських форм, можна утворювати велику кількість подібних моделей.

Наприклад:

Назва катіона	+	Назва аніона
(імен. в Gen. Sing.)		(імен. в Nom. Sing.)
Bismuthi		subnitras

Суттєвим фактором является первинне введення лексики. Причому, якщо введення лексических одиниц було проведено детально та були знайдені аналогії, то засвоєння проходить значно швидше та краще. Початок вивчення латинської мови повинна характеризуватися інтенсивною вербалізацією, тобто промовлянням вголос. Вправи, які підібрані в підручнику, сприяють кращому

засвоєнню лексичних одиниць та викладені в певній послідовності: словникова форма, конструювання номенклатурної назви, терміну, що демонструє поєднання одного слова з іншими.

Отже застосування методу аналогії як засобу засвоєння нових лексичних одиниць є однією з актуальних питань в сучасній освіті.

Список використаних джерел:

1. Петько Л.В. (2015). Професійно орієнтовні технології навчання ІМ як засіб формування професійного орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: зб. наук. праць. Київ, ТОВ «НВП Інтервейс».

2. Світлична Є.І., Фель О.Л., Синиця О.О. (2008). STUDEMUS LATINAM. *Вивчаємо латину*. Навчальний посібник для студентів вищих фармацевтичних навчальних закладів. Харків, Ви-во НФаУ.

3. Сотніченко О.С., Дворянчикова С.Є. (2024). Інноваційні методи викладання мов у закладах вищої освіти./ *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*. Збірник тез доповідей IX всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, КНУТД.

СІРЯЧЕНКО Аліна
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна
РАДЧУК Ольга
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

МЕТАМОРФОЗИ НЕБЕСНОГО ТІЛА: РЕЦЕПЦІЯ АНТИЧНИХ МІФОЛОГЕМ У ПОБУДОВІ ОБРАЗУ

Роман Ніла Ґеймана «Зоряний пил» є яскравим прикладом постмодерністської інтерпретації міфологічних мотивів, де традиційні архетипи переосмислюються, зберігаючи водночас свою глибинну символіку. Постмодерна поетика твору передбачає не лише інтертекстуальність та гру з жанрами, а й нове осмислення класичних міфологічних моделей крізь призму особистих переживань героїв. Одним із ключових образів у романі стає Івейн – впала зірка, яка втілює складну систему символічних значень. Її постать формується на перетині кількох античних міфологем, пов'язаних із божествами кохання, місяця та світу небесних світил. У цьому аспекті доцільно розглянути образ Івейн у порівнянні з такими постатями як Афродіта, Селена та Астерія, що дозволяє глибше дослідити механізми культурної адаптації та трансформації античного спадку в сучасній літературі.

Зв'язок Івейн із Афродітою простежується через мотив любові як трансформуючої сили, що виступає одним із ключових онтологічних принципів роману. У грецькій міфології Афродіта символізує красу, пристрасть і життєдайність, які здатні впливати на долі богів і людей. Так само Івейн упродовж сюжету проходить шлях від об'єкта бажань, який сприймають як трофей і засіб для досягнення безсмертя, до суб'єкта, спроможного глибоко відчувати та виражати власні почуття. Спочатку її розглядають як здобич, однак згодом вона відкривається як складна і багатогранна особистість із глибинною здатністю до любові та взаємності. Як і Афродіта, Івейн асоціюється з ідеєю

краси, яка, однак, не є статичною, вона представлена в динаміці, вона поступово набуває внутрішнього змісту. Кохання в романі«Зоряний пил» виступає не лише як рушійна сила подій, а й як ключовий засіб онтологічного перетворення героїні.

Другий важливий аспект образу Івейн розкривається через співвідношення із Селеною – богинею Місяця, яка уособлює циклічність, мінливість і єдність небесного з земним. Івейн, як небесне тіло, буквально падає на землю, що може трактуватися як метафора ініціації або «падіння» у людську реальність. У такому конексті вона подібна до Селени, яка в античних міфах часто взаємодіє з людьми. Яскравим прикладом є міф про Ендіміона, де божественне й земне утворюють тісну взаємодію. Івейн також переживає стан «подвійного існування», зберігаючи свою космічну природу, але водночас змушена діяти згідно з правилами людського світу. Ця дуальність увиразнює мотив метаморфози, що є центральним у поетиці Ніла Ґеймана. Водночас її світло, яке може згасати або відновлюватися залежно від емоційного стану, символізує внутрішню динаміку особистості, що перебуває у процесі становлення. Це явище можна трактувати як метафору життєвої енергії, що формується та змінюється через особистий досвід. Образ Івейн набуває багатовимірності завдяки гармонійному поєднанню космічного та людського початку, підкреслюючи глибинність символічного значення.

Третім важливим міфологічним відповідником є Астерія – титаніда, пов’язана із зірками та нічним небом, яка уособлює небесне походження та здатність до трансформації. У грецькій міфології її метаморфоза (перетворення на перепілку, аби уникнути переслідування Зевса) символізує самозахист і збереження ідентичності через зміну форми. Цей мотив втечі та переходу знаходить своє віддзеркалення і в образі Івейн, хоча на більш внутрішньому, психологічному рівні. У її випадку мова йде передусім не про фізичні, а про екзистенційні зміни, які формують нове самоусвідомлення та змінюють уявлення про власне місце у світі. Подібно до Астерії, Івейн асоціюється із нічним небом як простором потенційності, загадковості та невизначеності. Її

помітна інакшість у світі людей підкреслює напругу між трансцендентним і буденним, що є характерною рисою постмодерної міфотворчості.

Окремо варто звернути увагу на гендерну репрезентацію образу Івейн. Ґейман не лише використовує античні міфологеми, а й по-новому інтерпретує традиційні уявлення про жіночі божества, які зазвичай постають як пасивні або надмірно ідеалізовані фігури. Івейн не є всесильною богинею чи недосяжним ідеалом. Її унікальність полягає в здатності до змін, емпатії та розвитку. Такий підхід відображає сучасні тенденції гуманітарного дискурсу, де центральне місце займає переосмислення ролі жіночого персонажа як активного й самостійного суб'єкта історії. Івейн поєднує в собі риси Афродіти (любов і краса як джерело трансформаційної енергії), Селени (циклічність, перехідність і зв'язок світів) та Астерії (небесне походження і здатність до змін), створюючи новий синкретичний образ.

Отже, рецепція античних міфологем у формуванні образу Івейн демонструє складний процес культурної адаптації, де традиційні символи не лише транслюються, а й осмислюються відповідно до вимог сучасності. Через асоціативні паралелі з Афродітою, Селеною та Астерією стає очевидним, що Івейн є не просто героїнею фентезійного роману, а багатовимірним образом, який втілює ідею метаморфози як фундаментального принципу буття. Її шлях від небесного тіла до істоти, здатної кохати, робити вибір та змінюватися, відкриває архетипні моделі, які продовжують розвиватися в сучасному літературному просторі.

Список використаних джерел:

1. Ґейман Н. Зоряний пил. (2025). Київ: Видавництво «StonePublishing».

СКРИПНИК Наталія
https://orcid.org/0000-0002-8208-3019
Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна
ШАМРАЙ Олена
https://orcid.org/0000-0001-6808-9214
Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна

РОЛЬ ПОЗИТИВНОЇ МОВИ ВИКЛАДАЧА НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вступ. Важливим завданням навчання іноземної мови, разом із формуванням базових мовних знань, є створення такого освітнього середовища, яке сприяє активній комунікативній взаємодії студентів. У цьому контексті особливого значення набуває мовленнєва поведінка викладача, яка може впливати не лише на організацію навчального процесу, а й на психологічний стан здобувачів освіти. У сучасних поглядах на іншомовну освіту дедалі більшої уваги набуває використання позитивної мови як засобу формування сприятливої атмосфери навчання, зниження комунікативної тривожності та стимулювання активності студентів у процесі мовленнєвої взаємодії.

Метою роботи є теоретичне осмислення та обґрунтування ролі позитивної мови викладача у формуванні психологічно комфортного середовища та розвитку навичок ефективної комунікації на початкових рівнях вивчення іноземної мови.

Результати. Дослідження у сфері позитивної психології вивчення іноземних мов засвідчують, що підтримувальна комунікативна поведінка викладача може сприяти підвищенню мотивації студентів, їхньої готовності брати участь у дискусіях і використовувати іноземну мову у навчальних ситуаціях. Доброзичливі коментарі, підбадьорювальні висловлювання та конструктивні реакції на відповіді студентів створюють атмосферу психологічної безпеки, у якій помилки сприймаються як природний елемент навчального процесу, а не як ознака невдачі. Це особливо важливо на початкових

етапах вивчення іноземної мови, коли мовна невпевненість і страх припуститися помилки можуть стримувати комунікативну активність студентів (Dörnyei & Scott, 1997; Padilla & Chen, 2025).

Водночас позитивна мова викладача виконує не лише емоційно-підтримувальну, а й навчально-моделюючу функцію. У процесі аудиторної взаємодії студенти спостерігають за тим, як викладач формулює запитання, реагує на висловлювання співрозмовників, коментує відповіді та підтримує діалог. Такі мовленнєві дії демонструють практичні приклади використання комунікативних стратегій, що дозволяють організувати ефективну взаємодію навіть за обмежених мовних ресурсів. Для студентів початкових рівнів, які лише опановують базові мовні структури, подібні приклади мають особливу цінність, оскільки допомагають засвоювати не лише лексико-граматичні засоби, а й правила організації конструктивного діалогу іноземною мовою (Walsh, 2011).

Однак досвід практичної роботи та результати емпіричних досліджень студентів свідчать про те, що сприйняття позитивної мови викладача не є однозначним (Скрипник, Шамрай, 2026). Більшість студентів дійсно пов’язує використання підтримувальних висловлювань із більш комфортною атмосферою навчання та зниженням тривожності під час усного мовлення. Разом з тим, простежується і критичне ставлення до надмірного використання позитивних формул. Деякі студенти зазначають, що постійне підбадьорювання або узагальнені схвальні висловлювання можуть сприйматися як потенційно маніпулятивна комунікативна техніка. У їхніх інтерпретаціях така мовленнєва поведінка іноді асоціюється з формальним наслідуванням сучасних педагогічних тенденцій, пов’язаних із популярністю позитивної психології, або з намаганням створити видимість підтримки без належної уваги до реальної якості навчання. Наприклад, надмірне підбадьорювання без конкретного аналізу помилок може викликати недовіру та сприйматися як ознака зниження академічних стандартів. У цьому контексті позитивна мова розглядається студентами як продуктивна лише тоді, коли вона поєднується з чітким і змістовним зворотним зв’язком.

У зв’язку з цим важливим педагогічним завданням є не лише використання

позитивних висловлювань у комунікації зі студентами, а й пояснення їхньої функції у навчальному процесі. Якщо такі висловлювання сприймаються виключно як емоційна підтримка або як формальні прояви схвалення, вони можуть втрачати свою дидактичну цінність і навіть викликати скептичне ставлення. Натомість усвідомлене пояснення того, що позитивні мовленнєві формули виконують також роль комунікативних моделей, дозволяє студентам інакше інтерпретувати мовленнєву поведінку викладача. У цьому випадку позитивна мова постає не лише як інструмент створення сприятливої атмосфери, а як демонстрація мовних стратегій, які можуть бути використані самими студентами у власному спілкуванні іноземною мовою.

Подібний підхід є особливо важливим на початкових етапах навчання, коли студенти лише опановують базові стратегії підтримання діалогу, вираження зацікавлення, схвалення або конструктивної реакції на висловлювання співрозмовника. Усвідомлення комунікативної функції позитивних мовленнєвих формул допомагає їм зрозуміти, що ці висловлювання виконують не лише афективну, а й прагматичну роль у взаємодії. У результаті позитивна мова викладача починає сприйматися як складова навчання комунікативної компетентності, а не лише як засіб психологічної підтримки. Це сприяє більш усвідомленому засвоєнню мовленнєвих стратегій і допомагає уникнути їхнього хибного трактування як формального або маніпулятивного елементу педагогічної комунікації.

Висновки. Таким чином, ефективне використання позитивної мови у навчанні іноземних мов передбачає поєднання кількох взаємопов’язаних компонентів: створення психологічно безпечного навчального середовища, надання чіткого й конструктивного зворотного зв’язку щодо мовних помилок, а також пояснення студентам комунікативної функції відповідних мовленнєвих моделей. Такий підхід дозволяє розглядати позитивні висловлювання не лише як інструмент емоційної підтримки, а як важливий елемент формування комунікативних стратегій і розвитку ефективної взаємодії іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning, 47*(1), 173–210. https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005

2. Padilla, A. M., & Chen, X. (Eds.). (2025). *Positive psychology and second language education*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-95136-7

3. Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203827826

4. Скрипник, Н. С., Шамрай, О. В. (2026). Розвиток навичок ефективної комунікації через позитивну мову на початкових рівнях німецької та французької як другої/третьої іноземної. *Суспільство та національні інтереси*. Випуск № 3 (23). С.691–702. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-691-702

СМІРНОВА Олександра
https://orcid.org/0000-0708-5002
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
Київ, Україна
КОДОЛА Раїса
https://orcid.org/0000-0002-5647-784X
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
Київ, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ СЦЕНАРІЇ БРИФІНГІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ

Вступ У контексті модернізації військової освіти та необхідності досягнення взаємосумісності зі стандартами НАТО (STANAG 6001) особливої актуальності набуває проблема формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Оперативна діяльність передбачає володіння жанрово специфічними формами дискурсу, серед яких брифінг виконує функцію інституційно регламентованої передачі стратегічно значущої інформації.

Відповідно до концепції комунікативної компетентності, ефективне професійне мовлення інтегрує граматичний, соціолінгвістичний і стратегічний компоненти (Council of Europe, 2020). У межах English for Specific Purposes (ESP) зміст навчання детермінується професійним контекстом і функціональною релевантністю мовних засобів (Serhiienko & Neklesa, 2023). Таким чином, моделювання інтерактивних сценаріїв брифінгів відповідає принципам контекстуалізації, автентичності та професійної орієнтації навчального процесу.

Метою дослідження є теоретико-методичне обґрунтування інтерактивних сценаріїв брифінгів як інструменту формування професійної англомовної компетентності курсантів та розроблення аналітичної моделі їх оцінювання.

Інтерактивний сценарій брифінгу трактуємо як дидактично структуровану

модель інституційного військового дискурсу, що передбачає:

- проблематизований оперативний контекст;
- функціонально зумовлений розподіл ролей;
- реалізацію завданнєво-орієнтованої взаємодії;
- публічну презентацію управлінських рішень англійською мовою.

Методична архітектоніка сценарію ґрунтується на принципах task-based learning, що забезпечують інтеграцію мовної форми й комунікативної функції (Ellis, 2018).

Етап 1. Дискурсивно-підготовчий. На цьому етапі актуалізуються жанрові маркери брифінгу (sequencing devices, signalling expressions, mitigation strategies). Лексичний мінімум формується за критерієм професійної валідності та термінологічної точності. Важливим аспектом є опрацювання функціональних формул, що забезпечують логіку викладу матеріалу (Serhiienko & Neklesa, 2023).

Етап 2. Аналітико-ситуативний. Курсанти здійснюють інтерпретацію оперативних даних, виокремлюють ключові ризики, формулюють пропозиції. На цьому рівні відбувається операціоналізація стратегічної компетентності — здатності компенсувати мовні труднощі та підтримувати комунікативну взаємодію в умовах обмеженого часу (Council of Europe, 2020).

Етап 3. Презентаційно-дискурсивний. Реалізується публічний брифінг із використанням професійних мовних кліше («Moving on to...», «Based on the intelligence...») та дотриманням жанрової конвенції:

- operational overview (загальний огляд ситуації);
- threat assessment (оцінка загроз);
- courses of action (варіанти дій);
- recommendations (рекомендації). Оцінюється не лише мовна коректність, а й функціональна адекватність дискурсу професійній ситуації та здатність чітко доносити стратегічну інформацію.

Етап 4. Рефлексивно-оцінювальний. Передбачає критеріальне оцінювання виконання завдання та метакогнітивну рефлексію щодо використаних мовних та стратегічних засобів (Mohammadi, 2020).

Аналітична модель оцінювання брифінгу Запропонована модель має багатокомпонентну структуру та відповідає принципам комунікативно орієнтованого контролю:

1. Дискурсивна організація (0–5 балів). Жанрова відповідність, логіко-смислова цілісність, когерентність викладу.
2. Термінологічна точність (0–5 балів). Адекватність використання військової лексики, функціональних формул та специфічних колокацій (Serhiienko & Neklesa, 2023).
3. Лінгвістична коректність (0–5 балів). Граматична правильність, фонологічна чіткість, синтаксична варіативність мовлення.
4. Стратегічна компетентність (0–5 балів). Управління комунікативною взаємодією, реагування на уточнювальні запитання, аргументація власної позиції (Council of Europe, 2020).
5. Професійна прагматична ефективність (0–5 балів). Переконливість, релевантність запропонованих рішень, відповідність інституційним нормам.

Сумарний показник (0–25 балів) відображає рівень сформованості професійної іншомовної компетентності в жанрі брифінгу.

Результати Апробація методики у групах курсантів рівня B1–B2 засвідчила позитивну динаміку показників дискурсивної когерентності, термінологічної точності та стратегічної гнучкості. За результатами педагогічних спостережень зафіксовано підвищення автономності підготовки та зниження мовленнєвої тривожності, що прямо корелює з принципами контекстуалізованого навчання. Інтерактивні сценарії функціонують як інтегративний механізм синтезу мовної, когнітивної та професійної підготовки.

Перспективою подальших досліджень є цифрова адаптація сценаріїв із використанням технологій штучного інтелекту для генерації варіативних оперативних контекстів та автоматизованого аналізу мовленнєвих показників курсантів.

Список використаних джерел:

1. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

2. Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/ELLIS0131

3. Mohammadi, E. (2020). Reflections on task-based language teaching. *TESOL in Context, 29*(2), 89–90. https://doi.org/10.21153/tesol2020vol29no2art1429

4. Serhiienko, T., & Neklesa, O. (2023). Use of interactive methods in teaching military English. *Grail of Science*, (25), 338–341. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.055

СНІСАРЕНКО Анастасія
https://orcid.org/0009-0005-6944-6267
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна
Науковий керівник – к. філол. н., доц. О.А. Гончарова

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Трансформація освіти в остатні роки, зумовлена цифровізацією, гейміфікацією та інклюзивним підходом, посилила увагу до диференційованого навчання. Для іншомовної, філологічної освіти це особливо важливо, оскільки учні різняться між собою рівнем мовної підготовки, читацьким досвідом і темпом роботи з текстом (Honcharova, 2025).

Мета роботи – окреслити сучасне розуміння диференційованого навчання в умовах освітніх змін, сформувати його значення для іншомовної, філологічної підготовки освіти. У дослідженні використано методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інтерпретації наукових джерел, присвячених проблемі диференціації викладання в багатомовному освітньому середовищі.

Е. Гейсенс, Дж. Гріфул-Фрейксенет і К. Струйвен розглядають диференційоване навчання як цілісний підхід до ефективного викладання в інклюзивному, іншомовному, філологічному освітньому середовищі, де різноманітність студентів є варіантом норми (Gheyssens, Griful-Freixenet & Struyven, 2023). Р. Неджад в своїй праці показує, що результативність учнів залежить від уміння викладача аналізувати і враховувати освітні потреби своїх учнів, підбирати варіативні завдання так, щоб вони були одночасно доступними, змістовно насиченими і мотивувальними, а також підтримувати навчальну взаємодію (Nejad, 2024).

Для іншомовних філологічних дисциплін це передбачає використання різнорівневих текстів, гнучкого групування, альтернативних форматів відповіді й поєднання традиційних і цифрових засобів роботи. Отже, диференційоване

навчання в іншомовному, освітньому середовищі слід розглядати як цілісний підхід до забезпечення якості, інклюзивності та результативності філологічної підготовки, що поєднує спільні цілі навчання з індивідуальними шляхами їх досягнення. Його актуальність зумовлена потребою поєднати спільний освітній стандарт із реальними відмінностями в навчальному досвіді учнів. Сучасне розуміння диференціації навчання передбачає не часткові адаптації, а системне переосмислення ролі викладача, змісту навчання та способів педагогічної взаємодії. Саме тому для сучасної іншомовної філологічної освіти цей підхід має концептуальне значення, оскільки він сприяє формуванню мовної, комунікативної, аналітичної та інтерпретаційної компетентностей, необхідних учням.

Список використаних джерел:

1. Gheyssens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms. In R. Maulana et al. (Eds.), *Effective teaching around the world: Insights from research and practice* (pp. 677–689). Springer.

2. Honcharova, O. (2025). Integrating gamification and project-based learning to teach profession-oriented speaking skills. In I. I. Kostikova et al. (Eds.), *European studies: Learning and teaching in the world of technologies. Conference proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Kharkiv (Ukraine) – Cluj-Napoca (Romania), 12 November 2025* (p. 85). H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Babeș-Bolyai University. https://dspace.hnpu.edu.ua/items/2ad95514-3859-4526-8847-3b1c32095668

3. Nejad H. S. R. (2024). Differentiated instruction for English learners: Teachers' understanding and practices, *TESOL Journal*, 15, e817. https://doi.org/10.1002/tesj.817

SNISARENKO Iryna
https://orcid.org/0000-0002-1045-9291
Donetsk State University of Internal Affairs, Ukraine

MEANS OF INCREASING EFFECTIVENESS OF TEACHING ENGLISH FOR NON-LANGUAGE SPECIALTIES

In the context of globalization English has become an essential tool for academic, professional, and intercultural communication. Thus, higher education institutions must search for effective teaching methods that suit both language majors and students of non-language specialties. Traditional approaches often focus on grammar and translation but may fail to develop communicative competence and motivation. Modern pedagogical researches (Рудоман О., Харжевська О., Шикиринська О. [1]; Сторожук О. [2]; Paragae I. [5]) emphasizes the **need for** innovative student-centered techniques that encourage active participation and real-world communication, so finding out effective means of teaching English to non-linguistic specialties serves as a **purpose** of this study.

For students of non-language specialties (e.g., law enforcement, psychology, economics, or public services), non-traditional methods help integrate professional vocabulary and real-world scenarios into learning process. Project-based learning, collaborative tasks, and digital tools allow students to apply English in professional contexts and develop interdisciplinary skills.

Artificial intelligence (AI) is also being used in education to improve the effectiveness of teaching and learning foreign languages. In the context of English language teaching, AI provides new opportunities for personalized learning, interactive practice, and continuous feedback. These technologies can support both teachers and students by making the learning process more flexible, engaging, and efficient.

Results of our search state that one of the main advantages of AI in language learning is *personalized instruction* [3]. AI-based learning platforms can analyze students' performance, identify their strengths and weaknesses, and adapt learning materials accordingly. For example, intelligent tutoring systems can recommend exercises based on the learner's level of grammar, vocabulary, and reading

comprehension. This allows students to learn at their own pace and focus on areas that require improvement.

Another important application of AI is automated *feedback and assessment* [4] as AI can automatically check grammar, spelling, and pronunciation in written or spoken English. Such systems provide quick feedback which helps students correct mistakes and improve their language accuracy. Unlike traditional classroom feedback, which may take time, AI provides immediate responses that support continuous learning.

AI also improves speaking practice through *conversational technologies* [6]. Chatbots and virtual assistants can simulate real conversations in English, allowing students to practice communication skills without fear of making mistakes. These systems can respond to students' questions, maintain dialogues and provide suggestions for better language use. As a result, students gain confidence in speaking and develop more natural communication skills.

Additionally, AI supports interactive and engaging learning environments. Modern language learning platforms use AI to integrate multimedia resources such as videos, audio materials, and interactive exercises. Some systems also use gamification elements to increase student motivation and participation. Gamification integrates elements of games such as points, challenges, and competition into the learning process. It increases students' motivation and encourages them to participate actively in classroom activities. Interactive digital platforms and educational games help develop vocabulary, grammar, and speaking skills while maintaining learners' interest.

Artificial intelligence can assist teachers in lesson planning and material preparation. AI tools can generate exercises, quizzes, vocabulary lists, and reading materials suitable for different proficiency levels. This helps teachers save time and focus more on communication activities and individual support for students.

Classical story-based teaching methods remain effective as they involve students in creating and analyzing stories in English which combines reading, storytelling, and interactive questioning (in pairs, in teams) to help learners acquire vocabulary and grammar in a natural context. Such approaches are particularly effective for non-

language specialties because they connect language learning with real-life situations.

In **conclusion,** artificial intelligence has great potential to transform English language education. By providing personalized learning, instant feedback, conversational practice, and innovative teaching tools, AI can significantly improve students' language skills and make the learning process more effective and engaging. New teaching methods significantly increase the effectiveness of English language instruction in higher education. Gamification, storytelling, artificial intelligence create interactive learning environments that motivate students and improve their communicative competence. The integration of such approaches can enhance English teaching for both language and non-language specialties and better prepare students for global communication, and compiling the system of such tools may serve *perspective* in this field.

Список використаних джерел:

1. Рудоман О., Харжевська О., Шикиринська О. (2023). Інноваційні методи навчання англійської мови в цифрову епоху. *Вісник науки та освіти*. № 10 (16). С. 225-243. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-225-243

2. Сторожук О. Традиційні та інноваційні методи навчання англійської мови майбутніх правохоронців. *Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів і фахівців із права*. 2024. С. 63-65. URL: https://elar.navs.edu.ua/handle/123456789/32133

3. Kucirkova, N., Gerard, L., & Linn, M. C. (2021). Designing personalised instruction: A research and design framework. *British Journal ofEducational Technology*. № 52. P. 1839-1861. URL: https://doi.org/10.1111/bjet.13119

4. Matviienko, L. (2025). Online platforms for automated language assessment. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*. № 58. P. 7-15. URL: https://doi.org/10.14308/ite000795

5. Paragae, I. (2023). Innovative Teaching Strategies in Teaching English as a Foreign Language. *English Teaching and Linguistics Journal*. Vol. 4, № 1. 2023. P. 1-9. URL: https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ETLiJ/article/view/12990/8419

6. Zahara, M. Customer-CentricAI: Conversational Technologies, Personalization, and Ethical Innovation. University of Bedfordshire, UK: IGI Global Scientific Publishing, 2025. P. 1-30. URL: https://www.researchgate.net/publication/396160996_Customer-Centric_AI_Conversational_Technologies_Personalization_and_Ethical_Innovation

СОВИНСЬКА Ірина
https://orcid.org/0009-0009-6685-8599
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна
Науковий керівник – к.філол.н., доц. І.А. Зелененька

СЮРРЕАЛІЗМ У ПОЕЗІЇ БОГДАНА ІГОРЯ АНТОНИЧА

Творчість Богдана Ігоря Антонича, попри наявність численних наукових праць, все ще потребує аналізу, зокрема в аспекті виявлення авангардистських (сюрреалістичних) ознак поетики. Особливої уваги заслуговує поєднання у творах мистця міфологічного мислення, міфопоетики, символізму, поєднаного з сюрреалізмом; усе це формує унікальну художню модель світу.

Актуальність нашого дослідження зумовлена зростанням інтересу літературознавців до переосмислення модерністських явищ у контексті новітніх інтерпретаційних підходів до вивчення спадщини одного з найцікавіших поетів України. Серед досліджень, що інтерпретують особливості сюрреалізму в літературі України, цікавими є розвідки Зелененької І. А. [4, с.73-81], [5, с.100-112], [6, с.137-140], [7, с.270-274], Поляруш Н. С. [6, с.148], Ткаченко В. І. [7, с.260] та Дмитрук Л. І. [7, с. 259].

Маємо на меті виявити та проаналізувати сюрреалістичні ознаки поезії Богдана-Ігоря Антонича, дослідити особливості його образного мислення, метафорики, символіки та композиційної організації тексту, простежити взаємодію свідомого й підсвідомого рівнів у формуванні художньої картини світу.

Усе досліджуване можна скласти в певний алгоритм – спостерігаємо у віршах лемківського співця те, шо провокує сюрреалістичну якість:

1. Ускладненість композиції: «*Акорди на акордах, / тераси на терасах, / кола в колах, / сяють дальші царства*» [2];

2. Ускладненість тексту в прозі: «*Пропахчене, духотне чорне золото ночей пустині, просвітлене пурпурою, розбарвлене у сіть мозаїк*» [2];

3. Нові міфічні світи, що постали на основі видінь: «*Чи знаєш тьмяне царство – світ мільйона див, / зелено-чорну батьківщину восьминогів*? / *Бо*

навіть сон таких не дасть нам образів, / як ніч в правічному пожарі дна морського » [2];

4. Змішування західноєвропейських міфів із іншими міфічними формами (із фольклорними українськими): «*Мій прадід плив, бувало, на хребті кита, / три дні й три ночі проповідував глибинам. / Зелений велетень – вода тяжка й густа / пророка колихала, наче мати сина.*» [2];

5. Поєднання різнорідних видінь та осяянь із образами флори, фауни, астрономічними, топонімічними, антропоморфними, орнітоморфними «*Умерлих квітів царство – спить пустиня / в піску сорочці золото-червоній. / Малюк осот – рослинне чортовиння, / екстазу сонця й блискавок погоні*.» [2];

6. Унікальну образність із перетворенням макро- в мікро- й навспак «*Місяць, мов тюльпан, червоний. / Стіл ясеновий, на столі / слов'янський дзбан, у дзбані сонце.*» [1];

7. Метафоричні ряди (із градаціями або з клімаксами, із оксиморонами, каламбурами): «*Дроти тремтять, мов нерви. Теплий білий листик, / зоря в конверті, кілька слів і квіт шипшини. / Кружляють, мов пом'яте листя, сни дентисток / над вирвами нудних мелодій бормашини*.» [3];

8. Осягнення Бога й діалогу з ним через парадокс: «*З печери, з-поміж левів лине в безвість голос Даниїла: / «Прасвітлий, праєдиний, що мене – рослину ялову — / в саду життя величнім посадив і грієш сонцем ласки!…*» [2];

9. Концепцію всеприсутності Бога через покаяння або всевідсутності через конфлікт із ним та змішування цих форм: «*Кудою поверну небачний крок, там – небезпеки прірви, / лиш ти один мене з зубів Нічого, з кігтів долі вирвеш! / Коли при мені станеш ти – у ямі левів я безпечний*» [2];

10. Нова естетика якоїсь неспогаданої краси в незвичному місці: «*Медуз квітчають губки, мов холодний лавр, / фіалки моря – губки й м'якуни – молюски.*» [2];

11. Світ візій повністю зрозумілих лише письменникові: «*Вже не блакить – це вже блакитняви фонтани / і небо неймовірне – в смуги звук потятий. / О квіте тіла, хто ж тут більш, як ти, коханий, / як ти, ненавиджений, плеканий і*

клятий!» [2];

12. Цілковиту свобода в поєднаннях апріорі поєднуваного й зовсім непоєднуваного: «*Колиско пристрастей, о наші пута й крила, / окови найсолодші й хмелю найхмільніший!*» [2];

13. Алогічність або поєднання логічного з алогічним: «*Життя колиска перша тут, стихій кубло / (коли ще дух святий ширяв понад водою) / й могила повсякчасна…»* [2];

14. Недбале ставлення або експерименти щодо рими, композиції, жанру «Акорди на акордах, тераси на терасах, кола в колах, сяють дальші царства» («Даниїл у ямі левів»): «*Хто він – отой в Господню винницю трудящих слуг наємець? / Схиляється на цямрину, й душа її блакитна й біла / здається чиста й тиха вся, мов найтихіший квіт над квітом.*» [2];

15. Значну увагу до абсолютизації звуків-образів, звуків-ідей, фонічні, словотворчі експерименти, що творять нову реальність: «*Біжать алеї звуків, саджених у гами. / Мов на акорд, упав поверх на поверх.»* [3];

16. Кодування поетичного тексту через нові смисли: «*Автограф грому в царській книзі Левів, / написаній вітрами з-під Синаю, / з узбіч гори, що шпиль пісків парчевий / вінками Божих блискавиць квітчає.*» [2];

17. Опускання певних форм (до прикладу, дієслівних) і повтор інших (прикметників, синонімів на позначення властивостей…): «*Пропахчене, духотне чорне золото ночей пустині, / просвітлене пурпурою, розбарвлене у сіть мозаїк*.» [2];

18. Улюблений пунктуаційний знак, що дозволяє замінити слово (тире), ознака герметичності, схованкою смислової загадки в тексті: «*Умерлих квітів царство – спить пустиня*» [2];

19. Субметафоризація й разом із нею унеможливлення раціональних тлумачень образів, рядків, строф, цілого тексту: «*Тераси світла – гами щораз вищих звуків одна на одній вгору понад мряки мохом*» [2];

20. Акцент на підсвідомості в поєднанні з духовними поривами як рушіями творчості: «*Воно щоденний ворог, ялова морока з словом, / і нехіть до себе самого*

й ночі у напрузі, / і неспроможність визволитись в купелю обнови, / вернутись до життя й черствий хліб дійсного сприйняти.» [2];

21. Замкненість структури окремих творів (вони повністю не піддається декодуванню): «*Мов Божий стовп, стоїть мільйоннолітня ніч, / в прадавньому хаосі землі й води всуміш*» [2];

22. Інтелектуальна (часто густа філологічна) комунікація автора: «*Автограф грому в царській книзі Левів, написаній вітрами з-під Синаю*» [2].

Отже, у результаті проведеного дослідження визначимо, що поезія Богдана Ігоря Антонича характеризується виразними сюрреалістичними ознаками, які проявляються на рівні образного мислення, композиційної організації та стилістичних засобів. Ключовими рисами, на наше переконання, у межах його інструментарію є ускладненість поетики, багаторівневість художньої структури, активне використання метафоричних і символічних конструкцій, алогічність поєднання образів, а також апеляція до підсвідомого як джерела творчості.

Список використаних джерел:

1. Антонич Б. І. Зелена Євангелія. Львів: Ізмарагд, 1938.
2. Антонич Б. І. Книга Лева. Львів: Ізмарагд, 1936
3. Антонич Б. І. Ротації. Львів: Ізмарагд. 1938.
4. Зелененька І.А. Концепція образу сонця в ліриці Богдана Ігоря Антонича і Тараса Мельничука. «Мистецтво творять шал і розум». Творчість Богдана Ігоря Антонича: рецепції та інтерпретації: зб.наук.праць. Львів, 2011. С.73-81.
5. Зелененька І. А. Станіслав Єжи Лєц у науковій інтерпретації Ігоря Костецького. Літературні контексти XX століття: Ігор Костецький і доба. Збірник наукових праць. Випуск 7. Вінниця: Твори, 2021. С. 100-112.
URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/184680
6. Зелененька І. А., Поляруш Н. С. Герметизм Володимира Свідзінського (у проекції від міста над Смотричем). Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: наук. збірник. Серія філологічна. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2021. Вип.18. С.137-148. URL: http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/255928
7. Iryna Alimivna Zelenenka, Viktoriia Ivanivna Tkachenko, Liliia Ivanivna Dmytruk. Psychodrama by Volodymyr Vinnichenko: Europeanism and gender sensitivity. Modern philology: theory, history, methodology : Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2024. 2024/5/14. P. 1. P. 259 – 274. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/454

SOLOSHENKO-ZADNIPROVSKA Nataliia
https://orcid.org/0000-0002-4721-8336
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

PERSONALIZING DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH GAMIFICATION AND AUTHENTIC MATERIALS

Introduction. Modern higher education is undergoing a systemic transformation under the influence of digitalization, the consequences of the COVID-19 pandemic, and military actions, which together have led to a mass shift to distance learning formats. Despite expanded access to educational resources, the distance format requires fundamentally new approaches to maintaining student motivation and learning effectiveness. In this context, there is growing academic interest in personalized and adaptive methods, gamification, and authentic media resources. Review studies confirm that the integration of game elements into foreign language learning makes the process more interactive and student centered (Shang, 2025; Jane et al., 2024).

Aim. The aim of this article is to summarize current theoretical approaches to the personalization of distance foreign language learning through gamification and authentic materials and to identify prospects for integrating these technologies into the educational process.

Results. Personalization of learning involves adapting the content, pace, and methods of material delivery to the individual needs of students. In language education, this is implemented through the design of learning pathways based on data about the learner's proficiency level, cognitive interests, and learning style. Research reviews show that personalized adaptive learning significantly increases academic achievement and student engagement (du Plooy et al., 2024).

Gamification serves as a tool to deepen this effect through the integration of game mechanics such as point systems, badges, leaderboards, and levels of difficulty into learning courses. These elements increase motivation, support better understanding of the material, and make learning more engaging (Jane et al., 2024).

An organic complement to adaptive and gamified approaches is authentic

materials, including audio, video, and text resources taken from real communicative environments. They bring students closer to real life communication situations, encourage immersion in the target language culture, and increase motivation to learn the language (Солошенко-Задніпровська, 2024). At the same time, studies show that excessive use of exclusively authentic texts may complicate the acquisition of basic language structures and reduce students' communicative readiness (Zvarych et al., 2024). Therefore, the most effective approach is a balanced program in which authentic resources function as an additional practical source in appropriate proportion to instructional materials.

From the perspective of digital infrastructure, distance language learning is implemented on platforms such as Moodle, Google Classroom, Zoom, and Microsoft Teams. Moodle and adaptive systems based on it are among the most widely used for course personalization. Interactive online tools such as Quizlet, Kahoot, Wordwall, and Genially enable the rapid implementation of gamification through quizzes, flashcards, and game-based tasks. Multimedia and mobile resources also play an important role, including podcasts, TED videos, and materials from social media in the target language.

In practice, personalization is implemented through a combination of different assessment and activity formats. Traditional tests are combined with portfolios and project work that reflect individual progress. Students are given the opportunity to choose topics for presentations or audio and video projects according to their interests, while task completion is supported by gamified incentives. Analysis of activity in learning management systems, including task completion and participation in discussions, makes it possible to track engagement and adjust learning scenarios.

The combination of personalization, gamification, and authentic resources in distance learning has clear advantages, including increased motivation and engagement, development of independent learning skills, and formation of communicative and intercultural competences. Digital technologies provide interactive real time feedback, which supports a sense of progress (Du Plooy et al., 2024; Phua & Aripradono, 2025). However, the implementation of these advantages faces a number

of challenges. Uneven access to technology, insufficient methodological readiness of teachers, and the risk of cognitive overload among students require careful design of gamified courses (Phua & Aripradono, 2025). Issues of academic integrity, equal access, and data protection also require special attention. Accordingly, the implementation of innovations should be accompanied by systematic teacher training and organizational support for students.

In the future, the development of personalized learning is associated with the wider use of artificial intelligence and learning analytics. AI systems can provide dynamic content adaptation and immediate individualized feedback, creating unique learning pathways for each student (Chetveryk, 2025). Chatbots and machine learning systems are already used to simulate conversational interaction with native speakers, and generative AI is gaining functions of psychological and motivational support for students (Gulich & Chetveryk, 2025). Further analysis of learning data, or learning analytics, is necessary to optimize personalized scenarios. However, researchers emphasize the need to develop ethical frameworks and ensure the professional development of teaching staff (Fortuna et al., 2025). A promising direction is the integration of gamification with authentic materials, in particular the creation of quests based on real media texts and the simulation of cultural situations. Future research should determine the optimal balance between game mechanics and content authenticity, as well as assess the long-term effectiveness of adaptive platforms.

Conclusions. Personalization of distance foreign language learning based on gamification and authentic materials is a theoretically grounded and promising strategy that meets modern requirements for the quality of education. Modern digital technologies make it possible to create interactive and adaptive courses that reflect real language situations. At the same time, effective implementation of these approaches requires consideration of technical limitations, prevention of student overload, and systematic teacher training. Practical recommendations include a balanced combination of authentic and instructional resources, moderation in the complexity of gamified elements, and active use of microlearning and multimedia technologies. Only a comprehensive approach that integrates sound pedagogy with technological

capabilities can ensure a sustainable increase in student motivation, their communicative and intercultural competence, and the overall quality of distance and blended education

References:

1. Солошенко-Задніпровська, Н. К. (2024). Підвищення рівня мотивації до вивчення іноземної мови: використання автентичих медіаресурсів. У *Філологічні студії та перекладознавчий дискурс: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 14 березня 2024 р.)* (сс. 144–147). Університет Короля Данила. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14765

2. Chetveryk, V. K. (2025). AI-powered chatbots for personalized foreign language education. In *Синергія освіти, науки та бізнесу в епоху глобальних трансформацій* (pp. 317–319). Наук.-освіт. інновац. центр сусп. трансформацій. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18476

3. Du Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon, 10*(21), Article e39630. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630

4. Fortuna, A., Prasetya, F., Samala, A. D., Rawas, S., Criollo-C, S., Kaya, D., Raihan, M., Andriani, W., Safitri, D., & Nabawi, R. A. (2025). Artificial intelligence in personalized learning: A global systematic review of current advancements and shaping future opportunities. *Social Sciences & Humanities Open*, *12*, 102114. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102114

5. Gulich, O., & Chetveryk, V. (2025). Generative artificial intelligence as a tool for psychological and motivational support in foreign language learning. *Educational Challenges*, *30*(2), 248–261. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.19

6. Jane, O. C., Ezeonwumelu, C. G., Barah, C. I., & Jovita, U. N. (2024). The Role of Gamification in Enhancing Foreign Language Education: Strategies, Benefits, and Case Studies. *Newport International Journal of Research in Education*, *4*(1), 33–38. https://doi.org/10.59298/nijre/2024/41133388

7. Phua, J., & Aripradono, H. W. (2025). Enhancing Foreign Language Learning through Educational Technology. *International Journal Software Engineering and Computer Science (IJSECS)*, *5*(1), 113–125. https://doi.org/10.35870/ijsecs.v5i1.3483

8. Shang, X. (2025). Mapping the Integration of Gamification into Foreign Language Learning in E-Learning Settings: A Bibliometric Analysis. *Results in Engineering*, *28*, 108452. https://doi.org/10.1016/j.rineng.2025.108452

9. Soloshenko-Zadniprovska, N. (2025). Gamification in foreign language teaching: Enhancing motivation and learning through digital platform. In *The future of science, technology and economy* (pp. 349–352). International Scientific Unity. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18971

10. Zvarych, I., Bilous, N., Diachuk, L., Dovzhenko, I., Magden, O., & Bulenok, S. (2024). The Role of Authentic Materials in Building Foreign Language Competencies. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(3), 230–245. https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6660

СОРОЧАН Аліна
https://orcid.org/0009-0004-4210-4972
КЗВО «Вінницький гуманітарно - педагогічний коледж», Україна
БУЗЕНКО Ірина
https://orcid.org/0009-0003-8115-5476
КЗВО «Вінницький гуманітарно - педагогічний коледж», Україна

ЕКОЕСТЕТИКА ЖІНОЧОГО ПИСЬМА, МІЛІТАРНА Й АНТИМІЛІТАРНА ПАРАДИГМА

Жіноче авторство в Україні сьогодні – це певні ризики, особливо, якщо вести мову про жінок-мисткинь у війську, у воєнній журналістиці, у волонтерському русі, членкинь родин воїнів та громадських активістів. Даючи інтерв'ю, такі авторки максимально, наскільки це можливо, відверто й точно дають зрозуміти, що піддаються інформаційних ворожим атакам у соціальних мережах, потрапляють у різноманітні спровоковані ситуації, розуміють ризики щодо життя і здоров'я.

Відтак авторство ділиться – віддалені від війни авторки, які, природно, не можуть зсередини передати погляд на глобальні проблеми, і наближені до війни, які передають іноді точно все те, що переживає народ у межах боротьби за життя, виживання, державність, ідентичність. Основний меседж сучасної жіночої літературної творчості визначити важко, їх цілий ряд – прийняття й неприйняття нежіночих викликів, екологія почуттів, екоестетика в межах тотального бруду, мілітарне суспільство та його зцілення. За цими меседжами цілий комплекс проблем.

Серед сучасної літератури, серед тієї, зокрема, яку тепер називають мілітарною чи мілітаристською, волюнтаристською (або ж, як прийнято нині узагальнювати – воєнна література, твори про війну), серед жіночого письма вирізняються кілька авторок, чиї рідні (батьки, чоловіки, сини, брати, сестри) стали учасниками бойових дій із 2014 року або з початком повномасштабної війни – це Ганна Осадко, Оксана Дудар, Галина Крук, Ольга Деркачова, Ірина Зелененька, Ольга Остапчук, Тетяна Шептицька, Богдана Гайворонська, Софія

Сіренко, Христина Кухарук, Тетяна Шкурак, Ірина Малярська та ін. Імен багато, як і історій та книг осібних і колективних збірників, арт-буків та щоденників. Ця література заслуговує на особливу увагу, вона болюча, глибока, екзистенцційна, веде до глобального очищення та апелює до сумління кожного з нас, до розширення історичної пам'яті. І це вельми актуально.

Досліджень, що позиціонували б належно цих авторок в окресленому колі й проблемах – обмаль. Нещодавно світ побачив новий проєкт – «Чекання. Артбук коханої воїна» [9] — це, зі слів видавця, книга про підтримку дружин і партнерок військових, у якій під однією палітуркою позиціоновані письменниці, дружини воїнів: Ольга Деркачова, Тетяна Белімова, Дара Корній, Іванна Голуб, Христина Кухарук, а в ілюструванні артбуку використані лінограюри Софії Сіренко. Важливою є антологія, яку уклав Юрій Ковалів 0 «Поетичні джавеліни» [8]. Важливими для нас є праці: Тамари Буги [1], Вікторії Ткаченко [4], [5], [6], Алли Віннічук [4], Віктора Яручика [4], Ірини Зелененької [4], [5], [6], Ірини Бузенко [4], [6], Ігоря Лисака [6], Лілії Дмитрук [4], Станіслава Новицького [7], Андрія Стебелєва [10].

Нашою метою є висвітлення цього явища. Практично від початків воєнних дій на східній частині України, себто із 2014 року, жінки-українки, які до цього писали відсторонено від глобалізму й мілітарного дискурсу, не апелюючи до катастрофізму, займаючись освітою, наукою, перекладами, працюючи в медіа, в інших сферах життя, почали перебувати у горнилі подій, що швидко змінювали одна одну, у колі проблем державності, прав, свобод, ідентичності, життя і смерті.

Згадані авторки звернулися до проблем долання тоталітарних травм, до нашарованих посттоталітарних і, зрозуміло, післяпосттоталітарних. Письменниці взялися обережно виводити, услід за воєнними психологами, паралелі від в'єтнамського та афганського синдромів до українського (можливо, ми повинні були би писати ці прикметники з великої літери), адже цивільним потрібно пояснити, яеими ж є воїни, наскільки і як саме етично співіснувати з ними під час війни, що потрібно буде зробити після завершення бойових дій, що

потрібно каталізувати для цього, як і в чому допомагати, що не запитувати у героїв.

Ідеться про творчість тих жінок, які особливо довго-тривко не розмислювали на тим, чи варто писати про війну, чи не варто, натикаючись на хвилі хейту цивільних, які не розуміли письмо без додаткових пояснень, на які часто-густо нема часу.

Отже, маємо проблему екоетики читача. Авторки передають так чи так моменти власних переживань, інтимних, любовних, родинних, а також перемежовують усе це із хроніками перебігу війни, переданими устами їхніх рідних – учасників бойових дій, вони найчастіше спостережені з тилу, із прифронтових теренів, за інтонаціями – материнські, жіночі, дівочі й сестринські. Такі, читаючи які відчуваєш, що це письмо самої України. Полтавський полк виходив у похід із піснями Чураївни.

Зокрема, напередодні повномасштабного вторгнення в Україну, із відчуттям бід вийшла друком збірка лірики Ірини Зелененької «Васильки» (за неї у 2025 р. авторка отримала Всеукраїнську премію імені Василя Кобця) [2], сповнена віршованих оповідей про наших героїв і героїнь, учасників і учасниць кількох національно-визвольних хвиль змагань.

У згаданій книзі багато екорегістрів, як у «Мадонні перехресть» Ліни Костенко – Чорнобиль і Фокусіма. Центрують книгу образи героя-сучасника та його коханої, звісно, це автобіографічні мотиви й ліричні сповіді, авторка формує образ відважного воїна-захисника, який володіє найсучаснішою зброєю, ставши на захист територіальної цілісності України, сприймає виклики ворога й дослухається до Бога.

Особливим є цикл «Слешер», цікава медитативна, портретна забавка «Boogie-Woogie», за нею – замальовки «Зима на Замтості», «Запрягаю воли твоїх брів» (окремі твори з цієї книги принесли авторці перемогу в Усеукраїнських та Міжнародних поетичних конкурсах). Ірина Зелененька пише про бойових генералів і про простих солдатів, котрі взяли на себе війну, ледь розмінявши вісімнадцять років: «Кульчицький на Карачун-горі», «Шльоцик». Історичний

зріз війн у поемах: «Апостоли», «Богун у Вінниці», «Франкові летуни», «Сидить Петлюра серед Вінниці», «Генерал Гандзюк у Києві», «Щедрівка для Леонтовича», «Лідія Литвяк» [2], у яких виписано образи легендарні, постаті реальних героїв і мучеників серед драматичної історії Європи

Отже, ліричні, епічні, драматичні твори жінок із родин воїнів, шо написані з 2014 р. та в розпал повномасштабної війни в Україні – це складні етичні послання, це притчі й казки, символічні тканння, міфи, що легендаризують сміливість і жертовність наших людей у горнилі біди, що валиться на весь світ. Згадані авторки пишуть про українських чоловіків так, як про унікальних, безстрашних, незнищенних лицарів, і це не проявленняя авторської наївності, а тверeза позиція з фундаментування великої нації. У такий спосіб авторки зобов'язують свого читача до моральної відповідальності, адже навіть найменша тваринка та рослинка сприяє боротьбі за свободу. Етика й естетика бачення світу, рідного краю – це унікальний, чутливий код збереження життя.

Список використаних джерел:

1. Буга Т. І. Етнокультурна картина світу в поезії вінничан та її навчально-виховна парадигма. Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження: матеріали XXXI Вінницької Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції 24-25 вересня 2020 р. Присвячена 30-річчю з дня проголошення Декларації про державний суверенітет України / Ред.: Ю. А. Зінько, С. А. Лапшин, С. М. Василюк. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2020. С. 236–241.

2. Зелененька І. Васильки: поезії. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. 162 с.

3. Zelenenka Iryna, Vinnichuk Alla, Krupka Viktor, Tkachenko Viktoriia, Iaruchyk Viktor. Ecological and Aesthetic Potential of Works about Chornobyl: Technogenic Disaster as a Literary Problem. Interdisciplinary Literary Studies. Pennsylvania State University Press. Volume 26, Issue 2. 2024/5/17. S. 237-259.

4. Зелененька І., Ткаченко В., Бузенко І., Дмитрук Л. Дидактична перспектива вивчення звитяг і гартів: національний контекст і культурно-мистецька парадигма. Педагогічна академія: наукові записки, 2024. №13. URL:

https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/539 (дата звернення 18.02.2025)

5. Zelenenka I. A., Tkachenko V. I., Kucheriava Yu. V. The Second World War and its lyrical interpretation: to the problem. of re-reading the work of the thawers, dissidents, hermetists. Innovations in philology: whims or the need of the hour (December 6–7, 2023. Częstochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. 192 p. P.52-56.

6. Лисак І. С., Зелененька І. А., Ткаченко В. І., Бузенко І. Л. Філософія руху опору в Україні у другій половині XX століття: світоглядна основа поколінь. Філософія і управління. № 1(5) (2025). С.14-21.

7. Новицький С. Тилове жіноче письмо про війну? Чому б і ні. Євшан, 2023. № 8–9. С. 11–12.

8. Поетичні джавеліни : антологія. Передмова Коваліва Ю. І. Дзвін. 2022. №9–10. С. 7

9. Сіренко С. Чекання: артбук / Софія Сіренко, Ольга Деркачова, Тетяна Белімова, Іванна Голуб, Христина Букатчук, Дара Корній. Київ: Адаптації, 2025. 112 с.

10. Стебелєв А. Перша книга про перемогу. Вінницький край. 2022. № 1–2. С. 146–151.

STAROSTENKO Tetiana
http://orcid.org/0000-0003-2343-105X
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

SEMIOTICS OF BEING AND DEATH IN THE CORPUS OF THE POETIC TEXTS BY LYUBOV YAKYMCHUK (BASED ON THE COLLECTION *APRICOTS OF DONBAS*)

Among the foundational architects of modern semiotic thought, Charles Sanders Peirce occupies a position of singular intellectual distinction. As both a philosopher and a logician, Peirce fundamentally reconceived the boundaries of meaning-making, proposing that the semiotic enterprise extends far beyond the conventional domain of linguistic inquiry to encompass the entire spectrum of human communicative experience. According to his theory, every perceivable phenomenon, whether material, acoustic, visual, or conceptual, can function as a sign, rendering the universe itself a vast, perpetually unfolding text awaiting interpretation: "A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen" (Buchler, 2013: 99). At the heart of Peirce's semiotic system lies a triadic structure of considerable analytical sophistication. The first constituent, the *REPRESENTAMEN*, marks the perceptible form through which meaning is externally manifested, encompassing not merely the written or spoken word, but any sensory stimulus capable of signification. The second element, the *OBJECT*, denotes the referential anchor of the sign, which is the extralinguistic reality, concept, or entity toward which the *representamen* gestures. The third component is the *INTERPRETANT*, which captures the cognitive and affective residue that the sign deposits within the interpreting consciousness, a meaning that remains irreducibly contingent upon the cultural situatedness and subjective horizon of the reader. Peirce

says, "'Idea' is here to be understood in a sort of Platonic sense, very familiar in everyday talk; I mean in that sense in which we say that one man catches another man's idea, in which we say that when a man recalls what he was thinking of at some previous time, he recalls the same idea, and in which when a man continues to think anything, say for a tenth of a second, in so far as the thought continues to agree with itself during that time, that is to have a like content, it is the same idea, and is not at each instant of the interval a new idea" (Buchler, 2013: 99). For Pierce, *semiosis* is the dynamic, self-proliferating process whereby each interpretive act simultaneously dissolves and regenerates meaning. In this recursive movement, no sign produces a fixed meaning; each interpretation generates another sign, creating an endless chain of meanings. This underscores the unstable and context-dependent nature of communication, which is especially important for the philological analysis of literary texts.

The ***aim*** of the research is to examine the semiotic construction of the existential categories of *being* and *death* in the texts by Lyubov Yakymchuk, as represented in the poetic collection *Apricots of Donbas*, through the analytical lens of triadic sign theory, developed by Charles Sanders Peirce. The research is based on the semiotic ***method*** grounded in the theory of Charles Pierce, as well as the contextual-interpretive method and the method of intertextual analysis.

Results. The governing opposition of the poetic collection is locked within the very title *Apricots of Donbas* (2023). It builds a botanical-mineral line, represented by the contrast between apricot trees and coal, which function as indexical signs of two incompatible ontologies: a) *apricots* as entities that embody organic, cyclical, feminine, southern warmth, freedom, color, bloom-and-death on natural terms; b) *coal* as extracted, compressed, historical, masculine labor, linked to blackness, death-by-compression. This is further developed when the poet puts "casks" on the apricots (p. 28), and it's unclear whether the image is of a miner or a warrior, or whether the apricot that blooms and fades is a person's life lineage.

The poem "The Book of Angels" (Yakymchuk, 2024: 33-34) goes further, compressing the ancient Angelical words into coal. The coal is rendered as once living matter, a certain solidified form of the ancient forests, giant grass, and angels' words,

which are unable to travel through the air and fall as stones. Therefore, every mine is a library, every furnace burns language. This makes coal a symbol in the fullest Peircean sense: it *looks like* compressed darkness (iconic); it *points to* geological and human history (indexical); it *means* erasure, labor, and suppressed divine speech (symbolic).

The metamorphic transformation of the spiritual into the material and of the material into the locational is intensified in the poem "The Waste Heap of Breasts" (Yakymchuk, 2024: 26-27), in which the female body becomes a landscape. Altogether, this works in reverse too, as the landscape is constantly corporalized: *slag heaps* (терикони) = *breasts*; *the mine shaft* = a *mouth that swallows*. If previously the coal was a solidified word, here it turns softer as a potato, and is sliced as if it were a potato (p. 27).

In the poem "Coal Face" (Yakymchuk, 2024: 24), the apricot tree becomes a territorial marker, a boundary. We receive the negative semiotics when the botanical absence marks a neighboring country.

The poem "My Grandma's Tale" (Yakymchuk, 2024: 31-32) introduces a third semiotic register alongside the lyric and the industrial: *the myth*. Tears become salt, souls are traded for courage, and the mine shaft swallows. This functions as what Barthes would call second-order signification, when the myth takes already-formed signs (mine, death, grief) and naturalizes them, makes them feel ancient and inevitable (Barthes, 1994). However, the poet is aware of this trap. The fairy-tale framing is ironic, revealing how violence is mythologized into something bearable and transmissible. By page 32, grandmothers tell grandchildren fairy tales about apricots in helmets. The horror is encoded as a bedtime story.

The author constantly dwells on the richness of the natural palette set against the greyness of mines. The poem "Hiding Together" (Yakymchuk, 2024: 44) presents the image of grey-coloured music as a synesthetic sign, in which sound, normally associated with vitality and joy, is drained of its chromatic warmth and rendered grey, the colour of ash, concrete rubble, and overcast wartime skies. Its object is the ambient sonic environment of a city under threat, a landscape of muted sirens, distant shelling, and suspended civilian life. The interpretant produced in the culturally situated

Ukrainian reader is one of affective depletion: beauty persists, but has been leeched of its former associations. Similarly, the figure of a child becomes a sign whose representamen is innocence, yet whose object within the poem is a traumatic reversal of generational protection. It is the child who reads the sky, who recognizes the planes, who commands to hide. The interpretant here encodes a semiotic inversion, when the child has become the bearer of survival knowledge in a world where adult structures of safety have collapsed.

The poem “Letters Don't Come” (Yakymchuk, 2024: 52–53) constructs its central semiotics around the failure of the sign itself. The letter, as one of civilization’s most ancient representations of human connection, ceases to exist. Its absence becomes a sign whose object is the severed relation between people, between regions, between the living and those about to die. The poem’s reference to the grandmother Maria, who loved to write in large print on notebook pages, neither by pigeon nor by postal dove, encodes a generational semiotic as the grandmother’s practice of writing represents an older, unironic faith in the sign’s ability to carry human presence across distance. The war has destroyed this faith. The book itself, which rustles on the neighboring bed while the speaker cannot sleep, becomes a sign of the corporal presence of someone beloved.

The poem “International Conflict” (Yakymchuk, 2024: 47) performs a semiotic reduction of geopolitical abstraction to a domestic scale. The representamen of the song about a grey and white kitten whose fur gets caught in the needle, who hides under the bed, whose narrow eye cannot be targeted, is a sign whose object is the civilian under bombardment, the small warm body that international political vocabulary cannot adequately represent.

The book operates as a semiotic cycle of compression and release: *bloom → helmet → shaft → compression → coal → fire → smoke → sky → angels → words → stone → coal → venetian candle.* Everything returns to coal. But coal returns to fire, fire to light, light to the sacred candle. All these make the text simultaneously elegiac and resurrectionist.

Conclusions. Thus, the poetic collection by Lubov Yakymchuk, written in 2015

and extended in 2023 and 2024, constructs a coherent semiotic system in which the *representamens* of domestic life (children, letters, boots, books, cats, asphalt after rain, nursery rhymes) are systematically reanchored to objects of war, loss, and collective trauma. The interpretants are never fixed or singular. They are consistent with Peirce's model of unlimited semiosis, in which each sign opens onto further signs, and the meaning of being in Donbas is perpetually deferred, reconstituted, and mourned. Death in these poems is rarely named as such; it operates as an absent object whose presence is inferred from the distortion of every living sign around it. Being, correspondingly, is semiotically figured as insistence of the wet pavement, the rustling book, the child who reads the sky, however fragile, continues to generate the interpretants of survival.

References:

1. Yakymchuk, L. (2024). *Aprykosy Donbasu* [Apricots of Donbas]. Vydavnytstvo Staroho Leva.

2. Barthes, R. (1994). *Semiotics*. University of California Press. https://archive.org/details/rolandbarthes0000bart/page/n5/mode/2up

3. Buchler, J. (2013). *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publications. https://theory.theasintheas.org/wp-content/uploads/2013/02/Peirce-C-S-Logic-Semiotic.pdf

СТРІЛЕЦЬ Валентина
https://orcid.org/0000-0003-0806-0289
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Вступ. Компетентність у письмовому науково-технічному перекладі включає низку субкомпетентоностей, серед яких операціональна, екстралінгвістична, текстотипологічна, й інформаційно-технологічна. Відповідний результат навчання: здатність майбутніх бакалаврів філології перекладати різножанрові галузеві тексти, обґрунтовано використовуючи способи перекладу та ефективно застосовуючи перекладацькі ІКТ інструменти, – потребує різнопланової підготовки студентів, що можна досягти завдяки інтеграції дисциплін навчального плану. Такий підхід, згідно з новітніми дослідженнями, відповідає сучасній освітній парадигмі, підвищує пізнавальну активність майбутніх філологів (Гарачковська та ін., 2025), а також готує їх до розв'язання складних професійних проблем та реалізації інноваційних технологічних проєктів (Федькова та ін., 2024, с. 526).

Мета. Ця наукова розвідка спрямована на дослідження взаємодоповнюючої ролі дисциплін навчального плану для формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

Результати. Операціональна субкомпетентність включає здатність студентів здійснювати повний і неповний (фрагментарний, реферативний, анотований) види перекладу, застосовуючи перекладацькі прийоми й трансформації. Вона розвивається в межах таких перекладацьких дисциплін, як «Практика письмового і усного перекладу», «Науково-технічний переклад» та «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів», кожна з яких має свій фокус: переклад галузевої термінології; лексичні, граматичні,

синтаксичні, стилістичні труднощі перекладу науково-технічних текстів; допрекладацький аналіз тексту та переклад галузевих текстів різних жанрів відповідно.

До екстралінгвістичної субкомпетентності входять фонові й предметні знання, носіями яких є спеціалізовані й напівспеціалізовані англомовні й україномовні тексти оригіналу, включені до змісту навчання названих вище дисциплін. Так, у межах дисципліни «Практика письмового і усного перекладу» бажано виокремити модулі, спрямовані на переклад у певній галузі. Проведений нами аналіз текстів нафтогазової галузі показав, що в них, крім галузевих понять, містяться поняття суміжних галузей: геології, хімії, економіки, екології. Тобто, зміст самих текстів носить міжгалузевий характер, що допоможе розширити спектр предметних знань студентів і сприяти їхній адаптації до професійної діяльності.

Текстотипологічна компетентність передбачає здатність майбутніх філологів здійснювати доперекладацький аналіз тексту оригіналу і продукувати тексти перекладу різних жанрів (інструкції, специфікації, технічні звіти, розділи вебсайтів компаній, бюлені новин, прес-релізи; наукові статті, анотації; розділи підручників тощо), дотримуючись текстотвірних конвенцій мови перекладу. Текстотипологічні труднощі галузевого перекладу є предметом дисципліни «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів». Зазначимо, що доперекдацький аналіз тексту вимагає знань, навичок і вмінь, набутих під час вивчення інших філологічних дисциплін: «Практична граматика», «Загальнотеоретичний курс англійської мови», «Стилістика англійської мови».

Інформаційно-технологічна субкомпетентність пов’язана з уміннями здійснювати пошук і опрацювання інформації та використовувати перекладацькі ІКТ інструменти, зокрема електронні словники, довідники, тезауруси, корпусні технології, системи автоматизованого й машинного перекладу для виконання перекладацьких завдань. Базові технічні знання, навички й уміння набуваються під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в перекладацьких проєктах» та реалізуються в межах описаних вище перекладацьких дисциплін.

Розділяючи позицію науковців (Гарачковська та ін., 2025; Федькова та ін., 2024), вважаємо метод проєктів найбільш ефективним для інтегрування знань, навичок і вмінь, набутих під час вивчення згаданих вище дисциплін, і, відповідно, моделювання умов майбутньої професійної діяльності філологів.

Висновки. Отже, інтеграція дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів філології проявляється як у близькій, так і в широкій міждисциплінарності (Федькова та ін., 2024, с. 529–530), яка сприяє комплексному формуванню компетентності в письмовому науково-технічному перекладі та підготовці майбутніх філологів до вирішення професійних завдань.

Список використаних джерел:

1. Гарачковська, О. О., Дмитренко, Н. В., & Ніколаєва, А. А. (2025). Моделювання міждисциплінарного підходу у викладанні філологічних дисциплін у закладах освіти України. *Педагогічна Академія: наукові записки, (17)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15236548

2. Федькова, І. А., Нечипоренко, С. В., & Антоненко, В. І. (2024). Міждисциплінарний підхід у філологічній освіті в україні: переваги та виклики для ЗВО. *Вісник науки та освіти, 5(23),* 523–538. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-523-538

ТЕРНОПОЛ Сергій

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ ЦИФРОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

Вступ

Навчальна діяльність студентів у цифровому навчальному середовищі супроводжується широким використанням цифрових медіа та платформ. Це призводить до певних емоційних та когнітивних труднощів, які впливають на розуміння, аналіз та створення тексту. Згідно з останніми дослідженнями, цифрові інструменти можуть бути як джерелом перевантаження, так і ресурсом, коли йдеться про процеси регулювання емоцій в освітньому середовищі [1].

Згідно з психолінгвістичним підходом, читання та мовлення є когнітивно складними завданнями, які вимагають одночасного використання пам'яті, уваги та емоційної регуляції. Через втрату навмисної уваги та підвищення емоційної лабільності ці механізми можуть бути менш ефективними у студентів, які страждають на цифрову залежність [4].

Отже, здається, що психолінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності та якість розуміння тексту в цифровому середовищі значною мірою залежать від емоційної регуляції.

Мета дослідження

Метою є теоретичне обґрунтування ролі емоційної регуляції як психолінгвістичного механізму, що опосередковує взаємозв’язок між цифровою залежністю та якістю мовленнєвої діяльності студентів.

Теоретичні засади

Вкрай важливо інтегрувати когнітивні та афективні елементи в рамках психолінгвістичного розуміння тексту. Робоча пам'ять і контроль уваги —

обидва залежать від здатності контролювати емоційні реакції — інтегрують інформацію в семантичну модель під час читання [1].

Постійна потреба використовувати технології для миттєвого задоволення емоційних потреб (таких як зниження тривожності або пошук розваг) є характерною ознакою цифрової залежності. У цій ситуації студенти можуть мати труднощі з емоційною регуляцією під час виконання складних когнітивних завдань, особливо під час читання та аналізу академічної літератури [4].

Методи

Дослідження проводилося шляхом узагальнення даних сучасних емпіричних робіт, що досліджують:

- емоційну регуляцію в контексті цифрового навчання,
- вплив цифрової залежності на когнітивні й мовленнєві задачі,
- кореляцію між стратегіями емоційної саморегуляції та академічним залученням.

Аналіз здійснено за допомогою критичного огляду наукової літератури (2020–2026), включно з кількома недавніми масштабними вибірковими дослідженнями.

Результати

Психолінгвістичне розуміння тексту повинно включати як емоційні, так і когнітивні компоненти. Під час читання інформація інтегрується в семантичну модель за допомогою робочої пам'яті та контролю уваги, які залежать від здатності регулювати емоційні реакції [1].

Однією з характерних рис цифрової залежності є постійна потреба використовувати технології для швидкого задоволення емоційних потреб (таких як зниження тривожності або пошук розваг). У цьому випадку студенти можуть мати труднощі з контролем своїх емоцій під час виконання складних когнітивних завдань, особливо під час читання та оцінки наукових матеріалів [4].

Дослідження показують, що психологічна гнучкість і здатність до регулювання емоцій послаблюють негативний вплив смартфонної та цифрової залежності на психічне благополуччя та поведінкову залученість. Це свідчить

про можливий захисний ефект емоційно-регулятивних стратегій [4].

Емоційна регуляція важлива в межах цифрового академічного дискурсу.

Для EFL-студентів, які працюють із цифровими текстами (наприклад, в академічному читанні), позитивна емоційна регуляція підсилює глибину аналізу та розуміння, а також знижує рівень стресу під час мовленнєвих завдань [2].

Обговорення

Окрім когнітивних процесів, психолінгвістична модель читання включає емоційні та регуляторні системи, які взаємодіють з цифровими технологіями. Сучасні дослідження демонструють схильність до поверхневого сприйняття тексту, зменшення глибини інтерпретації та обмежену когерентність в аналізі складних академічних матеріалів у студентів, які страждають від цифрової залежності.

Глибше розуміння тексту та покращене розпізнавання лінгвістичних значень сприяють розвитку емоційної регуляції, яка слугує механізмом контролю цих процесів шляхом поліпшення концентрації та зниження емоційного перевантаження.

Висновки

Ефективність мовленнєвої діяльності студентів у цифровому навчальному середовищі визначається емоційною модуляцією, важливим психолінгвістичним механізмом.

Академічна залученість та глибше розуміння тексту позитивно корелюють з такими техніками, як когнітивна переоцінка та саморегуляція уваги.

Шкідливий вплив цифрової залежності на психолінгвістичні маркери можна зменшити за допомогою емоційного менеджменту.

Ці результати можуть бути використані як основа для більш емпіричних досліджень та корисних пропозицій щодо поліпшення емоційної саморегуляції в цифровій освіті, зокрема у викладанні мови та літератури.

Список використаних джерел:

1. Jin, Y., Zhang, L., & Li, X. (2024). Unpacking emotion regulation strategies in digital collaborative academic reading. Journal of English for Academic Purposes.

2. Resilience and online learning emotional engagement among college students… (2025). BMC Psychology.

3. Exploring emotional regulation, well-being, and academic engagement... (2025). Journal of Applied Developmental Psychology.

4. Alkal, A. (2025). The role of psychological flexibility and emotion regulation in smartphone addiction. Health and Quality of Life Outcomes.

5. Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digital learning and self-regulation... Education Sciences.

6. Kadri Ibrahim, R., Al Sabbah, S., & Al-Jarrah, M. et al. (2024). Digital literacy, self-regulation & academic stress. BMC Medical Education.

ТЕРЯЄВ Дмитро
https://orcid.org/0000-0001-8667-090X
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Україна
University of Prešov, Словацька Республіка

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ПРАКТИЦІ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ДОСВІД

Вступ. У сучасному літературознавстві однією з ключових проблем залишається інтерпретація художнього тексту, адже саме інтерпретаційні підходи визначають глибину осмислення культурної, естетичної, та сенсової багатошаровості літературного твору. Художній текст як складний феномен культури передбачає різнорівневий аналіз, який охоплює як текстуальні особливості твору, так і ширший історико-культурний контекст його функціонування. З огляду на це особливої ваги набувають підходи, що сприяють формуванню навичок аналітичного читання та інтерпретації літературного твору.

Одним із ефективних інструментів такого осмислення виступає коментоване читання, котре поєднує текстуальний аналіз із розкриттям культурних, історичних та поетичних особливостей художнього тексту. Цей підхід дозволяє не лише поглибити розуміння літературного твору, але й сприяє формуванню системного літературознавчого мислення. Практика викладання української літератури та теорії літератури у європейському академічному середовищі засвідчує, що коментоване читання відіграє вагому роль у розвитку інтерпретаційних компетентностей студентів, оскільки забезпечує поєднання теоретичних знань із безпосереднім аналізом художнього тексту.

Мета полягає в аналізі ролі коментованого читання як одного з ефективних підходів до формування навичок літературознавчої інтерпретації художнього тексту в університетській практиці. Особлива увага приділяється з’ясуванню інтерпретаційного потенціалу цього підходу та його значенні в розвитку

аналітичного мислення студентів у контексті сучасної європейської академічної освіти.

Результати. У процесі дослідження було встановлено, що коментоване читання посідає виняткове місце в системі літературознавчої підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. Цей підхід передбачає не лише уважне прочитання художнього тексту, але й його поетапне інтерпретаційне осмислення, у межах якого текст розглядається як багатовимірний культурний феномен. У цьому контексті характерна увага приділяється виявленню художніх смислів, образної системи, символічних структур та культурно-історичних контекстів, що формують семантичну глибину літературного твору. При цьому художній текст постає як складна естетична система, де поєднуються індивідуально-авторський стиль, культурні коди епохи та інтертекстуальні зв'язки з іншими літературними традиціями.

Практика коментованого читання демонструє, що формування навичок літературознавчої інтерпретації значною мірою залежить від здатності студентів сприймати художній текст не тільки як об'єкт естетичного переживання, а й як складну систему знаків, котра відображає певні історичні, культурні та світоглядні моделі. У процесі роботи з текстом поступово формується вміння встановлювати взаємозв'язки між художньою формою та змістом, аналізувати стилістичні особливості авторського письма, а також інтерпретувати образи й мотиви у ширшому культурному контексті. Наведений підхід сприяє розвиткові аналітичного мислення, формує навички аргументованого тлумачення тексту та поглиблює розуміння літературного процесу. Водночас інтерпретаційна діяльність студентів активізує процес осмислення художнього твору як відкритої смислової структури, що допускає багатоваріантність наукового прочитання.

У межах університетського викладання української літератури коментоване читання розглядається як ефективний дидактичний інструмент, що поєднує елементи філологічного аналізу, культурологічної інтерпретації та міжтекстових зв'язків. Особливого значення цей підхід набуває у міжнародному академічному середовищі, де вивчення української літератури відбувається в

умовах міжкультурного діалогу. За таких обставинах художній текст часто сприймається студентами не тільки як літературне явище, але й як носій культурної пам’яті, історичного досвіду та національної ідентичності. Саме тому інтерпретація художнього твору передбачає врахування широкого культурно-історичного контексту, у межах якого формується його художня семантика.

Академічна практика засвідчує, що коментоване читання дозволяє значно розширити інтерпретаційний горизонт студентів. У процесі спільного аналізу тексту створюється простір для наукової дискусії, у межах якої актуалізуються різні інтерпретаційні підходи, формуються навички аргументації та критичного осмислення художнього матеріалу. Завдяки цьому художній текст перестає сприйматися виключно як статичний об’єкт аналізу й набуває динамічного характеру інтелектуального діалогу між автором, текстом і читачем.

Суттєвим результатом застосування коментованого читання є формування здатності до самостійної літературознавчої інтерпретації. Студенти поступово оволодівають умінням аналізувати композиційні особливості твору, виявляти ключові образи та мотиви, простежувати еволюцію художніх смислів у контексті літературної традиції. Водночас формується усвідомлення того, що інтерпретація художнього тексту є відкритим інтелектуальним процесом, у якому кожне нове прочитання може актуалізувати нові смислові перспективи.

Досвід викладання у європейському університетському середовищі свідчить про те, що коментоване читання сприяє інтеграції української літератури у ширший контекст світового літературного процесу. Завдяки поєднанню текстуального аналізу з культурно-історичними поясненнями студенти отримують можливість глибше зрозуміти специфіку української літературної традиції та її місце у системі європейських культурних взаємодій. У такому підході художній текст постає не лише об’єктом філологічного дослідження, а й важливим засобом міжкультурної комунікації та академічного діалогу.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що практика коментованого читання має значний потенціал у формуванні інтерпретаційної

культури майбутніх філологів та сприяє глибшому осмисленню художнього тексту як складного культурного й естетичного явища.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що коментоване читання виступає ефективним інструментом формування навичок літературознавчої інтерпретації у процесі університетського вивчення художнього тексту. У межах цього підходу художній твір розглядається не лише як об’єкт естетичного сприйняття, але і як багаторівнева смислова структура, що потребує комплексного аналізу та культурно-історичного осмислення. Саме така форма роботи з текстом сприяє розвитку аналітичного мислення студентів, формує здатність до аргументованого тлумачення художніх образів і мотивів та поглиблює розуміння закономірностей літературного процесу.

Установлено, що використання коментованого читання у навчальній практиці створює сприятливі умови для поєднання традиційних літературознавчих підходів із сучасними інтерпретаційними стратегіями. У такому контексті художній текст постає як відкритий простір смислів, у межах якого відбувається активний інтелектуальний діалог між автором, текстом і читачем. Водночас цей підхід сприяє формуванню дослідницьких навичок студентів і розвиває їхню здатність до самостійного наукового осмислення літературних явищ.

Особливої актуальності коментоване читання набуває у міжнародному академічному середовищі, де вивчення української літератури відбувається в контексті міжкультурної комунікації. У таких умовах художній текст виступає не лише об’єктом філологічного аналізу, але й важливим засобом репрезентації національної культурної традиції у світовому гуманітарному просторі.

Отже, практика коментованого читання може розглядатися як один із ефективних шляхів формування інтерпретаційної компетентності студентів-філологів та розвитку їхнього критичного мислення. Таким чином, інтеграція цього підходу в сучасний освітній процес сприяє поглибленню літературознавчої підготовки майбутніх фахівців і водночас відкриває нові можливості для осмислення художнього тексту в контексті європейського академічного досвіду.

Зрештою, саме через уважне і глибоке прочитання художнього тексту формується здатність до справжнього діалогу культур, у якому література постає не лише предметом наукового аналізу, а й важливим простором духовної та інтелектуальної взаємодії.

Отже, практична діяльність студентів у процесі коментованого читання сприяє глибокому засвоєнню літературного матеріалу, розвитку критичного мислення та формуванню аналітичних навичок у взаємодії з художнім текстом. Було доведено, що інтерпретаційна компетенція формується не тільки через ознайомлення з текстом, а й через осмислення культурних, історичних та естетичних контекстів, що оточують твір. Застосування європейських академічних підходів і методичних практик сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та підготовці майбутніх фахівців до роботи з літературним дискурсом на міжнародному рівні. Художній текст постає як динамічний простір смислів, у якому поєднуються історико-культурні, естетичні та інтерпретаційні виміри, забезпечуючи студенту можливість усвідомленого входження у діалог із культурною традицією та сучасними методологічними парадигмами.

Список використаних джерел:

1. Astrahan, N. I. (2023). *Художня інтерпретація як об'єкт літературознавчого дослідження: Методологічні аспекти предметизації*. *Studia Methodologica*, 55. https://doi.org/10.32782/2307-1222.2023-55-1 (Наукові записки ТНПУ)

2. Bezborodikh, I. S., & Levytska, N. V. (2019). *Взаємодія між читачем та текстом у світлі пост-структуралізму: сучасні підходи до інтерпретації та аналізу художнього твору*. *Філологічний дискурс*, 9, 9-15. (Елар KHMNU)

3. Shulzhuk, N. (2019). *Особливості лінгвістичного аналізу художнього тексту як прагматично-комунікативної єдності*. *Лінгвостилістичні студії, 10* (195-203). (Лінгвостуд)

ТИТАРЕНКО Олександр

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ГРАМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ

В українському науковому просторі дослідження останніх років (Т. Мороз, С. Микитюк, А. Воробйова) акцентують увагу на професійній спрямованості навчання, де граматика розглядається як невід'ємна складова перекладацької стратегії.

Комунікативно-орієнтований підхід передбачає розгляд граматичних категорій не як абстрактних одиниць мовної системи, а як функціональних інструментів реалізації конкретних перекладацьких завдань. Основним принципом навчання стає контекстуалізація, за якої граматичні явища аналізуються виключно в межах цілісних автентичних текстів, що відображають актуальний стан німецької мови. Перекладацька компетенція майбутніх фахівців має базуватися на розумінні прагматичного потенціалу граматичних форм, що дозволяє адекватно відтворювати стилістичні особливості оригіналу в мові перекладу.

Німецькі лінгвісти та методисти, зокрема представники Інституту німецької мови в Мангаймі (M. Konopka, проєкт «Korpusgrammatik»), обґрунтовують доцільність використання корпусних даних для розуміння варіантності граматичної норми в реальному дискурсі. Отже ключовим трендом у навчанні граматичної компетенції є поєднання функціональної граматики з цифровими технологіями аналізу тексту. Інтеграція корпусних ресурсів (наприклад, DWDS або Cosmas II) у навчальний процес дозволить студентам самостійно досліджувати частотність вживання граматичних конструкцій у різних типах дискурсу (науковому, публіцистичному, офіційному). Використання цифрових інструментів сприятиме розвитку критичного мислення та автономії студентів.

Ефективною методикою формування граматичної навички є також ситуативне моделювання, у межах якого студенти розв’язують перекладацькі завдання, що вимагають застосування специфічних синтаксичних структур (наприклад, використання пасивних конструкцій для досягнення об’єктивності викладу). Важливим елементом занять має бути порівняльний аналіз міжмовної інтерференції, що дозволяє студентам усвідомити розбіжності між німецькими та українськими граматичними системами та знаходити функціональні еквіваленти замість буквальних відповідників. Процес викладання має включати вправи на граматичну трансформацію з обов’язковим перекладацьким коментарем, де студенти обґрунтовують вибір певної конструкції з погляду її впливу на реципієнта тексту. Особливу увагу треба приділяти роботі зі синтаксичними явищами, такими як рамкова конструкція та розгалужена система модальності.

Застосування комунікативно-орієнтованого підходу на практичних занять з перекладу забезпечує органічну інтеграцію лінгвістичних знань у професійну діяльність. Такий підхід дозволяє студентам сприймати німецьку граматику як гнучкий матеріал для побудови якісних перекладів.

ТКАЧЕНКО Вікторія
https://orcid.org/0000-0003-0492-3817
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЗИ ІРИНИ ЗЕЛЕНЕНЬКОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «ОЛЕШКО»)

Вступ. У закладах загальної середньої освіти та в закладах вищої освіти на сучасному етапі впроваджуються заходи щодо поліхудожньої освіти, інформаційної інтеграції молоді, інфокультури здобувачів, вельми актуально – інфомедіаграмотності. Задля набуття молоддю в закладах освіти нових компетентностей, здібностей щодо розпізнавання фейків, шкідливої інформації (різноманітних фальсифікатів із сумнівним емоційно-оцінним змістом), а також із перспективою й потребою оновлення загальної та спеціальної терміносистеми, що актуально в контексті розбудовування постінформаційного, технократичного світового суспільства все більше з'являється книжного матеріалу, який універсалізує досвід сучасності й може бути відтвореним у системі освіти, на заняттях (мовно-літературний цикл, історія, психологія, соціологія), на виховних заходах. Сучасний мистецький матеріал – поліфункціональний, доцільний, сучасний, актуальний. Авторів, чиї твори можна позиціонувати в такому амплуа в закладах освіти не так і багато. Перший критерій тут – педагогічна освіта, досвід освітньої та виховної діяльності. А не лише мистецької, філологічної. Адже йде мова про чутливий досвід поколінь, про травми, і приносити відповідну книгу та розгортати її в закладі освіти – відповідально. До освітніх програм уже внесені твори письменників-воїнів, Сергія Жадана, Бориса Гуменюка, Віталія Запеки, Павла Вишебаби. Їхній досвід неоціненний. Тому варто продовжити імплементувати мистецьку інтерпретацію сучасної україніки в навчальному процесі.

Прийнятною для згаданої форми роботи є творчість нашої сучасниці, письменниці й літературознавиці Ірини Зелененької. Її п'ять книг лірики, книга

малої прози, наукові праці, понад двадцятилітній досвід праці в закладах освіти різних рівнів свідчать про доцільність впровадження її творчості в освітній процес.

Мета. Маємо на меті опрозорити функціональність творчості сучасного автора та зручність використання його творчої палітри в освітній системі, у виховному процесі, висвітлити механізми розвитку інфомедіаграмотності на прикладі розгляду поліхудожньої, психологічно глибокої та педагогічно, дидактично спрямованої творчості, на прикладі прозової спадщини Ірини Зелененької, зокрема, її книги прози «Олешко». Це допоможе у підходах до розуміння молоддю постатей нашої культури, сформує смак на мистецтво.

Результати. Сучасній молоді важливо дати розуміння світового контексту спадщини геніїв із України, котрі інвестували себе в Україну; отже ми змінюємо вектори вербальності – від жертовності до інвестиційності, що особливо злободенно.

Сучасна література України, а не лише класична, стає об'єктом фальсифікацій і замовчувань, оскільки ми продовжуємо перебувати в умовах інформаційної, гібридної війни й повномасштабної також. Достатня поінформованість, присутність автора, контакт із ним дають шанси на більш швидке розуміння, на опір інформаційним спотворенням, які ширяться усемережжям. На очі молоді потрапляє мультимедійний продукт не вітчизняного виробництва, а з ним – і відповідні тексти, уже є інформація про фальшування й плагіювання наших джерел на користь ворога. Тому, чим більше ми ознайомимо молодь із нашими сучасними авторами, тим швидше вона збагатить свій досвід мистецтвом правди. Зокрема, мисткині й науковиці, їхня творчість стала одним із об'єктів нападів ворожих ботів у соціальних мережах, однак це не зупинило авторок. Так, після «Васильків» [2] Ірина Зелененька створила «Олешка» – намисто епічних творів про дітей, молодь, родини тих українців, які постраждали від війни, взяли участь у визвольних змаганнях кількох хвиль – це контексти двох світових воєн, а також дві хвилі російсько-української війни [3].

Твори Ірини Зелененької вирізняються оригінальною образністю, тому

цілком придатні для розгляду в системі освіти, зокрема, про це свідчить і те, що в 2024 році авторка стала лавреаткою Міжнародної премії імені Всеволода Нестайка. Тут відчутні традиції народного гумору, дидактичного у своїй основі. Він добрий, незлобивий, часто – над собою, це традиції не лише українського Андерсена Всеволода Нестайка чи Євгена Дударя, а й пересмішників-попередників – Остапа Вишні, Степана Руданського. Найперше, проза Ірини Зелененької, оповідання, новели, новелети, образки, характеризуються розлогістю історичних екскурсів, вони засновані на художніх деталях, оформлені зі зносками, що дозволяє відстежити й зрозуміти все без ускладнень. І для того, аби заглибитися в текст, не потрібно постійне консультування вчителя. Десять творів малої форми на 64 сторінках читаються напрочуд швидко: це «Вівсяний місяць», «Самурайчики», «Дульсік», «Мати Хоружа», «Бе-бе-бе!», «Вчительочка», «Криниця на Удеч», «Замовляння над Попадькою», «КМС», «Олешко» [3].

Цікавими для пошановувачів інтелектуальної літератури, із глибоким знанням відповідних контекстів, є алегорії та метафори, флористичні назви, етноніми, діалектизми, орнітоморфні символи та фаунізми. Твори Ірини Зелененької, на думку Ігоря Павлюка, нагадують капілярне плетиво, своєрідне тонке гаптування смислами, де нема зайвини; де є етноімагологія. Віталій Борецький назвав Ірину Зелененьку королевою сучасного постсимволізму. Маючи логічне й історичне підкріплення фактами, здобувачі освіти, ідентифікуючи, не сприймуть інтернет-фальшування та викривлення щодо долі, творчості наших світочів. Із цього випливає, що постать персонажа-сучасника (зосібна, дитини, підлітка, юнака, юнки, матері, сестри, батька, бабусі, діда та ін.) розглядаються у периметрі традицій, історичних змін, навіть деформацій, які несуть із собою війни, у тривкому хронологічному периметрі, де Україна зазнає нападів, від початку ХХ ст. й до, по суті, першої третини ХХІ століття.

Отже, сучасна книга про сучасні події, де передано художні особливості різновікового сприйняття реалій, є цікавою формою роботи в закладах освіти різних рівнів, це запропонована модель опору штампованій маскультурі

неукраїнського походження. А тому здорові форми гумору, іронії, реалістичні історії, засновані на конкретиці подій, портретні стилізації, зв'язки зі світовою літературою та іншими видами мистецтв, психологічно виважені прийоми зображень, дидактичний потенціал – те, що цінно для сучасників.

Висновки. Тристоронні форми співпраці автора, наставника й молоді в межах освіти, у контексті соціального спрямування, спільного вектору пошуку оптимального шляху вирішення багатьох злободенних проблем ведуть до порозуміння, найперше, до культурних вподобань і поваги до національних надбань, до ґрунтовного аналізу мистецтва, що полегшує розуміння сучасності та входження в неї молоді, що й потрібно було довести.

Список використаних джерел:

1. Budkevych, A. (2016). *Squaring the Circle and the Associative Nature of Iryna Zelenenka's Poetry.* Literary Ukraine. № 40. S. 6.
2. Zelenenka, I. (2021). *Cornflowers: Poems.* Vinnytsia: Nilan-LTD, 162 s.
3. Zelenenka, I. (2025). *Oleshko: Prose. Zhytomyr: Buk-Druk Publishing House, LLC,* 64 s.
4. Zelenenka, I., Krupka, V. Poliarush N., Tkachenko, V. (2020). *Modern ukrainian literature of Vinnytsia region in the context of the problems of definition of the genes and the framework of the general experience* // The scientific heritage: The journal is registered and published in Hungary. Budapest. P. 5, №43. S. 16–22.
5. Novytskyi, S. (2023). *A woman's account of the war from the home front? Why not.* Yevshan, № 8–9. S. 11–12.
6. Podillia's Eloquent Voices (2020). An Anthology. Edited by: Anatoliy Podolynny, Iryna Zelenenka, Andriy Stebelev, Mykhailo Kameniuk, Valentyna Storozhuk, Petro Hordiychuk, Leonid Kutsyi. Zhytomyr: "Buk-Druk", 1055 s.

TONENCHUK Tetiana
http://orcid.org/0000-0003-4544-0918
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

POSITIVE CLASSROOM INTERACTION IN ESP TEACHING

Introduction. Classroom Interaction (CI) is the heart of the educational process, as learning occurs directly during communication rather than just because of it. In the context of English for Specific Purposes (ESP), positive interaction is defined as a social activity significantly shaped by student engagement and active participation. The modern understanding of CI includes "Classroom Interactional Competence" (CIC), which involves the ability of both teachers and students to use speech as a tool to mediate and support learning [3; 6; 8].

Purpose. The purpose of this article is to analyze strategies for building positive interaction in ESP, determine the influence of the emotional climate and rapport on learning outcomes, and justify the role of a student-centered approach in creating a goal-oriented educational environment.

Methods. To analyze data, the presented study utilized research methods such as comparative analysis, synthesis of the material, and online survey method.

Results. The integration of our analysis from recent studies (2021–2025) provides a comprehensive view of the factors contributing to positive classroom interaction in ESP. The results are categorized into the following key dimensions:

1. Statistical Correlation Between Rapport and Achievement.

Recent empirical evidence demonstrates that teacher-student rapport is the primary predictor of successful English acquisition in higher education. Research indicates a strong, positive, and statistically significant relationship between rapport and learning outcomes, with a Pearson correlation coefficient of r=.828. Specifically, teacher-student rapport explains approximately 68.6% of the variance in English language learning outcomes [1, P. 103]. Students reported that a friendly relationship directly improves their confidence in speaking, writing, and listening, while also

making the classroom environment more enjoyable because the instructor understands their specific professional preferences [1, P. 98-99]. Furthermore, teacher immediacy – the reduction of physical and psychological distance – correlates positively with both intrinsic and extrinsic motivation (r=.373 to .489), suggesting that non-verbal cues like body language have a higher impact on intrinsic drive than verbal communication alone [5, P. 282].

2. The Role of Emotional Climate and Classroom Enjoyment.

The implementation of Task-Based Language Teaching (TBLT) has been shown to significantly elevate "Classroom Enjoyment" levels among ESP students compared to traditional grammar-centered methods [7, P. 19]. Qualitative logs from students identified teacher's character (19%) as the most influential factor in triggering positive emotions, followed by interesting content and a relaxed atmosphere [7, P. 19]. Students emphasize that learning occurs best when the teacher strikes a balance between discipline and friendliness [1, P. 99]. Moreover, the "Affective Filter" is lowered when instructors show deep concern and understanding, which encourages students to negotiate meaning more freely without the fear of "losing face" [10, P. 143; 9, P. 1099]. The online anonymous survey was conducted in 3 groups of first-year students and 2 groups of 2nd-year students of IT-related specialisms studying at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, making up 74 respondents altogether. It demonstrated that 89 % of the survey participants believe that the teacher's attitude and teacher-student contact influence the motivation to study the language and encourage active participation not less than student's inner motivation and self-discipline.

3. Impact of Physical and Virtual Layouts on Interaction.

The physical organization of the classroom significantly impacts the power dynamics and willingness to communicate. Findings suggest that a U-shaped or semicircular seating arrangement facilitates better face-to-face interaction and reduces the power distance created by a traditional teacher's desk [10, P. 140; 9, P. 1004]. In online environments, the use of interactive tools and gamification has been found to help introverted students participate more like extroverts, effectively encouraging collaboration [11, P. 172]. However, students reported that online interaction often

feels "much different" and sometimes "lower in frequency" than face-to-face settings, highlighting the teacher's role in actively managing digital platforms to maintain high participation levels [11, P. 171-172]. Our survey participants suggested that a U-shaped and circular classroom seating arrangements create the feeling of a team though for introverted students the first experience might be a little stressful. When it comes to online classroom interaction, over 50% of respondents mention they are comfortable sacrificing more active participation for the opportunity to learn from home, which can be caused by the recent year circumstances connected with coronavirus and later – potentially dangerous situation in some regions of Ukraine.

4. Effectiveness of Scaffolding and Plurilingual Practices.

Detailed Conversation Analysis (CA) reveals that successful ESP teachers employ specific scaffolding strategies to maintain the flow of interaction. The most frequent strategies include restating, reformulation, and extending student responses [6, P. 8]. In ESP contexts, students often act as "subject-matter experts," which creates a unique dynamic where the teacher becomes a learner of the specialized content while remaining a language guide [8, P. 63]. Furthermore, the mobilization of a student's full plurilingual repertoire acts as a vital "bricolage" or scaffolding tool that prevents communication breakdowns when target language proficiency is limited [8].

5. Non-Verbal Immediacy as a Tool for Engagement.

Non-verbal communication, particularly eye contact and proxemics, has emerged as a pedagogical imperative. Teachers who follow the "3-2-1 rule" for eye contact (3 seconds for interest, 2 for involvement, 1 for selection) report higher student alertness [9, P. 1078]. Reducing physical distance by moving away from the podium and circulating among student groups signals approachability and reduces student anxiety [9, P. 1001]. Conversely, staying "anchored" behind a desk signals formality and aloofness, which can cause students to "tune out" [9, P. 1000-1034]. The students who participated in our survey reported feeling less involvement in the last case and less responsibility. Though introverts feel more relaxed when their teacher stays at his / her desk.

6. Collaborative Learning and Task Success.

Research supports the hypothesis that ESP instruction is most effective when it is communicative and goal-oriented (*M*=4.69) [2, P. 47]. Interactive exercises such as "linear dialogues," "pyramid discussions," and "information gaps" are identified as the most productive for simulating real-world professional scenarios [4, P. 355]. These methods ensure that Teacher Talking Time (TTT) is minimized, allowing Student Talking Time (STT) to flourish, which is essential for developing the practical fluency required in the workplace [4, P. 358; 11, P. 173]. Our survey proved that students prefer active participation and real-life oriented interactive activities closely connected to their future career situation.

Conclusions. Positive interaction in ESP requires a shift away from the teacher's central role in favor of increasing Student Talking Time (STT). Effective CIC involves creating "interactional space," where the use of pauses and the minimization of error correction allow students to maintain the flow of conversation longer. Investing in non-verbal communication and building rapport through eye contact and proxemics humanizes the classroom, transforming it into a space for professional growth and comfort.

References:

1. Abid, A. S. (2025). Teacher–student rapport and its influence on English language learning outcomes: Perceptions of Laghman University English majors. *Journal of Social Sciences & Humanities*, *2*(4), 94-109. https://doi.org/10.62810/jssh.v2i4.173

2. Aljasir, T. (2025). English instructors' perceptions of ESP's role in creating goal-oriented language learning for undergraduates. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *11*(2), 43-51. https://doi.org/10.32601/ejal.11204

3. British Council. (2017). *Positive classroom interaction* (Module 11). Teacher Development Winter School, Kyiv.

4. Hildebrant, K. (2024). Ways to enhance students’ communicative skills in ESP teaching and learning. *Actual Issues of the Humanities*, *73*(1), 354-360. https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-54

5. Hussain, T., Batool, T., & Naz, A. (2024). The role of teacher immediacy and teacher-student rapport in shaping academic motivation: Evidence from prospective teachers in Pakistan. *Journal of Development and Social Sciences*, *5*(4), 277-287. https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-IV)26

6. Karafil, B., & Uysal-İlbay, Ö. (2023). A conversation analytic study on scaffolding strategies applied in an online English class. *International Journal of Academic Research in Education, 9*(1), 1-13. https://doi.org/10.17985/ijare.1365101

7. Liu, Y., Zhang, Z., Qiao, Y., & Guo, X. (2024). The influence of task-based language teaching on classroom enjoyment among ESP students in tertiary schools—A case study. *Lecture Notes on Language and Literature*, *7*(4), 15-22. https://doi.org/10.23977/langl.2024.070403

8. Masats, D., & Nussbaum, L. (Eds.). (2022). *Plurilingual classroom practices and participation: Analysing interaction in local and translocal settings*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003169123

9. Rzayeva, E. (2025). The role of eye contact and proxemics in building rapport with language learners. *Porta Universorum*, *1*(4), 271-294. https://doi.org/10.69760/portuni.0104027

10. Tran, T. T. L. (2023). The affective factors that influence oral English communication in non-major EFL classrooms. *International Journal of Language and Literary Studies*, *5*(1), 127-155. https://doi.org/10.36892/ijlls.v5i1.1161

11. Yamshynskaya, N. V., Kryukova, Y. S., Stavytska, I. V., & Kutsenok, N. M. (2021). Some aspects of ESL classroom and online interaction for students obtaining technical education. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, *1*(3), 168-175. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.25

ТУЧИНА Наталія
https://orcid.org/0000-0001-7860-0688
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

НАВЧАННЯ МЕДПЕРСОНАЛУ ЕТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ПАЦІЄНТАМИ-ДІТЬМИ

За умов глобалізації та значної міграції населення, а також за наявності локальних воєн та конфліктів актуальним стає володіння медичними працівниками вміннями англомовного спілкування з пацієнтами різних країн і мовних культур. На формування такої компетентності спрямовано міжнародний проєкт PERFECT, де наш університет виступає одним із партнерів. У курсі для медичних сестер, матеріали якого розробляються зараз, увагу приділено не тільки змістовому наповненню й розвитку навичок оперування англомовною медичною термінологією, а й етичним аспектам спілкування з пацієнтами різного віку та різної соціально-культурної приналежності.

Мета публікації – висвітлення принципів англомовного спілкування медсестер із юними пацієнтами і методів навчання ефективної етичної комунікації.

Комунікація з пацієнтами-дітьми й підлітками посідає особливе місце в курсі, що розробляється, і саме тут у нагоді стає накопичений досвід нашого університету в процесі реалізації дитиноцентрованого навчання й виховання, бо основні принципи спілкування (повага до дитини, партнерські стосунки, активне слухання, конструктивний зворотний зв’язок тощо) збігаються як в закладах освіти, так і в медичних установах.

Дитиноцентрований принцип у системі охорони здоров’я відображає ширше суспільне бачення прав дітей, сформульоване Конвенцією ООН про права дитини. Цей підхід визнає дітей соціальними суб'єктами, самостійними і активними учасниками догляду за ними та приймання рішень під час цього процесу. Такий підхід також визнає, що позиція дитини, її тривоги, побоювання

й інші почуття, пов’язані з медичними процедурами і процесом лікування в цілому, можуть значно відрізнятися від позиції батьків чи лікарів. Тому так важливо ненав’язливо, але з виваженими аргументами, сформульованими у доступній для дитини формі, переконати малих пацієнтів у необхідності й ефективності медичних втручань. Охорона здоров'я завжди повинна бути адаптована до вподобань дітей та підлітків та підтримувати їхнє право брати участь у всіх аспектах надання медичної допомоги.

Розмова медсестри з юним пацієнтом має бути побудована за простою формулою AIDET [Panchuay, Soontorn & Songwathana, 2023], де A – *acknowledgement*, визнання пацієнта та його родини, посмішка, встановлення зорового контакту, створення невимушеної атмосфери, довірчих стосунків; I – *introduction*, представлення себе, окреслення своєї ролі в процесі лікування або проведенні медичної процедури з наголосом на тій допомозі, яку медсестра зможе надати малому пацієнтові; D – *duration*, надання правдивої інформації про тривалість і характер процедури, опис її простими словами, обгрунтування необхідності і її проведенні; E – *explanation*, відповіді на питання пацієнта і його рідних, надання додаткових пояснень, спокійне реагування на повторні запитання та неприховані негативні емоції; T – *thank you*, висловлення вдячності пацієнту й всій родині за довіру, відкритість, співробітництво.

Курс, що розробляється, базується на комунікативно-орієнтованій і свідомо-когнітивній методиці. В ньому представлено вправи на встановлення контакту й початок бесіди, на переформулювання описів процедур зі складною медичною термінологією спрощеними засобами з урахуванням віку пацієнтів, роз’яснення термінів, надання аргументів щодо необхідності проведення певних аналізів та медичних втручань. Окрім некомунікативних вправ тренувального характеру (співвіднесення, трансформація, заповнення пропусків, множинний вибір тощо), пропонуються рольові ігри, аналіз кейсів, робота з автентичними текстами та відео, дискусії й дебати. Така структура надає можливість ввести й закріпити мовний матеріал, забезпечити перехід від некомунікативних вправ до напівкомунікативних ситуацій та до комунікативних завдань.

Принципи комунікації, орієнтованої на юного пацієнта, зосереджені на цінуванні точки зору дитини або підлітка; виявленні їхніх індивідуальних потреб шляхом активного слухання; використання мови, що відповідає віку пацієнта; прояву поваги; адаптації взаємодії до індивідуальних характеристик дитини та етапу її розвитку. Ключовими елементами, на думку спеціалістів у галузі педіатрії [Ford et al, 2028], слід вважати наступні принципи:

- активне й уважне слухання, демонстрація того, що медсестра цінує думку дитини, навіть коли та висловлює роздратування або злість;
- терпіння в поєднанні з вимогливістю, приймання дитини такою, як вона є, надання їй часу на обдумування і зміну своєї поведінки, створеннння підтримуючого, але не вседозволеного середовища;
- надання пріоритету голосу дитини, пропонування вибору (по можливості) і залучання пацієнта до прийняття рішень;
- використання гри, історій та цікавих занять для сприяння спілкуванню,самовираженню і створенню довірчої атмосфери;
- підтримування спокійного й шанобливого тону, уникнення зверхності чи сарказму;
- використання зрозумілої мови, що відповідає віку, сповільнення темпу за необхідності, включення пауз для відповідей та використання наочності під час пояснення термінів чи процедур.

Дотримування етичних принципів англомовного спілкування з юними пацієнтами підвищує ефективність лікування дітей і підлітків, установлюючи партнерські відносини і залучаючи до активної взаємодії з медперсоналом.

Список використаних джерел:

1.Ford, K., Dickinson, A., Water, T., Campbell, S., Bray, L., Carter, B. (2018). Child Centred Care: Challenging Assumptions and Repositioning Children and Young People. *Pediatric Nursing*, 43, P. 39–43.

2. Panchuay, W., Soontorn, T., & Songwathana, P. (2023). Exploring nurses' experiences in applying AIDET framework to improve communication skills in the emergency department: A qualitative study. *Belitung Nursing Journal*, 9(5), P. 464–470.

ФІЛЬОВА Анна

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

Науковий керівник – д.філос.наук, к.філол.н., доц. Г.О. Крапівник

ТЕРМІНОСИСТЕМА ЕЛЕКТРОННОЇ КОМЕРЦІЇ: РОЗВИТОК І ТЕНДЕНЦІЇ

Стрімкий розвиток електронної комерції як невід'ємної складової сучасної цифрової економіки зумовлює активне формування та оновлення відповідної терміносистеми. Мова електронної комерції відображає динамічні процеси глобалізації, технологізації та інтеграції економічних і комунікативних практик (Chaffey, 2019).

Попри значну кількість досліджень у галузі економічної термінології, лексико- та структурно-семантичні особливості терміносистеми електронної комерції залишаються недостатньо систематизованими (Кочерган, 2010). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу формування, функціонування та розвитку цієї терміносистеми.

На сучасному етапі терміносистема електронної комерції характеризується активним запозиченням англомовної лексики, що зумовлено домінуванням англійської мови у сфері інформаційних технологій (Laudon & Traver, 2021). Такі терміни, як «e-commerce», «online payment», «digital marketing», функціонують як базові одиниці професійної комунікації (Laudon & Traver, 2021).

Структурно-семантичний аналіз показує, що значна частина термінів утворюється шляхом словоскладання («online-store», «payment system»), абревіації (B2B, B2C) та калькування (Кияк, 2006). Водночас спостерігається тенденція до гібридизації термінів, коли поєднуються елементи різних мов, що свідчить про відкритий характер терміносистеми.

Семантично терміни електронної комерції відзначаються багатокомпонентністю та поліфункціональністю. Багато з них набувають нових

значень у процесі розвитку цифрового середовища, що зумовлює необхідність їх постійної кодифікації та уточнення (Encyclopaedia Britannica, 2026).

Отже, терміносистема електронної комерції є динамічною, відкритою та такою, що активно розвивається. Її формування відбувається під впливом як мовних, так і позамовних чинників, що визначає перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Chaffey, D. (2019). Digital business and e-commerce management (7th ed.). Pearson Education Limited.

2. Laudon, K. C., & Traver, C. G. (2021). E-commerce: Business, technology, society (16th ed.). Pearson Education Limited.

3. Кочерган, М. П. (2010). Вступ до мовознавства. Видавничий центр «Академія».

4. Кияк, Т. Р. (2006). Теорія терміна. Видавничий центр КНЛУ.

5. Encyclopaedia Britannica. (2026). E-commerce. https://www.britannica.com/money/e-commerce

KHOMYSHAK Oxana
https://orcid.org 0000-0003-3909-7439
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

THEORETICAL AND METHODICAL ASPECTS OF INTERCULTURALITY IN THE CONTEXT OF PROJECT-BASED LEARNING COURSE WITH THE ETWNNING/ERASMUS+ FOR INTERCULTURALITY

Introduction. Culture is a complex phenomenon that defines the system of value orientations for both society as a whole and the individual as a carrier of a specific culture [1, 36]. National cultures are formed under diverse natural and social conditions. Thus, direct comparison often leads to the confusion of authentic perceptions and the formation of stereotypes. A comparative study of cultures can be done only through the mechanism of cultural universals and the examination of specific cultural parameters. At the same time, every culture finds a unique reflection in the language—its primary carrier.

The 21st-century globalization increases intercultural interaction and demands the implementation of effective communication tools to overcome cultural barriers and foster mutual understanding. English as a Lingua Franca (ELF) is a key to international communication and cooperation, particularly during interactions between students, teachers, lecturers, curators, facilitators, and all participants of the eTwinning/Erasmus+ courses.

In our recent study, intercultural competence is defined as the ability to interact effectively with people from different cultural backgrounds [7]. The participation in the Project-Based Learning course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality (WiSe2526) allows the enhancement of intercultural communicative competency, which possesses a unique nature. The competency has no direct analogues among the components of a native speaker's communicative competency. It is unique to the intercultural communicator—a linguistic personality who has grasped both the specifics of different cultures and the nuances of their interaction. The Project-Based Learning course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality enables the development of this ability, allowing the linguistic personality to transcend the

boundaries of our own culture and become an intercultural mediator without losing own cultural identity.

The aim of the study is to sum up theoretical and methodical aspects of Interculturality in the context of Project-Based Learning Course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality**.**

Results. During self-education activities, a profound analysis of modern approaches to intercultural communication was conducted. The focus was made on the following concepts:

1. Michael Byram's Model of Intercultural Communicative Competency (ICC) [2].
2. Darla Deardorff's Pyramid Model [3].
3. Edward T. Hall's "Cultural Iceberg" [5].

Let us deal with Michael Byram's Model of Intercultural Communicative Competency. As the author of the Intercultural Communicative Competency model—a standard for language teaching in the Council of Europe, M. Byram distinguished between "linguistic" and "intercultural" competencies. His model includes the 5 Savoirs (knowledge, attitudes, skills of interpreting/relating, skills of discovery/interaction, and critical cultural awareness).

Meanwhile, Darla Deardorff developed the first evidence-based model of intercultural competency, currently utilized by Erasmus+ and the OECD (PISA). Her Model of Intercultural Communicative Competency is a cyclical framework showing how internal attitudes (respect, curiosity) lead to deep cultural understanding, ultimately transforming into effective external behaviour.

Consequently, Edward T. Hall is considered to be the founder of intercultural communication as a science. He explained hidden cultural codes. Special attention was paid to the "invisible" part of culture—concepts of time, communication styles, and perceptions of hierarchy, which are critical when working in international Erasmus+ teams. He distinguished between monochronic and polychronic time (attitudes toward deadlines and planning) and high- and low-context cultures, explaining why some cultures communicate directly while others rely on hints and context.

Thus, based on primary source analysis, it is evident that "interculturality" is not

merely about "food and dance" but it involves deep work with values and psychological attitudes, as described by D. Deardorff.

Main Body. Developing intercultural communicative competency of future English teachers is crucial in today's globalized world. It is a complex of cognitive, affective, and behavioural skills [1, 36].

To foster these, teacher training of student teachers should be focused on:

- Understanding and respecting diverse cultural perspectives.
- Effective communication considering cultural differences.
- Developing empathy and adaptation of communication styles to various contexts.

We distinguish the following strategies for forming intercultural communicative competency:

- Exposure to diverse cultures via authentic materials (literature, films, music).
- Encouraging discussion and reflection on cultural values.
- Collaborative activities (role-plays, simulations, and group projects requiring intercultural exchange, such as eTwinning/Erasmus+).
- Developing specific linguistic skills (teaching politeness markers, indirect speech, and cultural idioms).
- Integrating cultural understanding into grammar and lexis classes.
- Engaging guest speakers and exchange programs [7, 95].

Moreover, we have studied that Project-Based Learning is defined as a method focused on solving real-world problems through the integration of language content [8, 44]. It is a three-stage process including:

1. Preparation (planning and instruction).
2. Implementation (research and creation).
3. Presentation (sharing the final product).

In order to design a project effectively, researchers use six primary criteria, to which we added a critical seventh one:

A. Activity type (research, creative, role-play, informational, or practical).

B. Subject orientation (single-subject or interdisciplinary).

C. Contact manner (internal, external, or international (crucial for interculturality).
D. Participants (individual, pair, or group work).
E. Duration (short, middle, or long-term).
F. Digital integration (the use of multimedia tools (audio, video, interactive platforms) to create a "digitised project" [8, 44].

The digitised project serves as a bridge between language learning and social interaction. By using tools like Moviemaker, iMovie, or social media platforms (e.g. Facebook), students don't just practice grammar. They engage in:

- ✓ Cultural simulation by creating voiceovers (e.g., "An interview" or an audio podcast).
- ✓ Creative expression by designing social media pages (e.g., online posters, and guides)
- ✓ Social validation by sharing results on social networks to evoke interaction and boost motivation through "likes" and emojis.

We have outlined a clear 4-step workflow for students to follow:

1. Initialisation by selecting a topic, setting objectives, and choosing software tools.
2. Information mining by searching for and discussing relevant audio/video/multimedia materials.
3. Synthesis by assembling the collected data into a creative product.
4. Finalisation by presenting the project and reflecting on the results [8, 45].

Focusing on intercultural communicative competency, the above mentioned "international contact" and the creation of "guides" on social media suggest that the Project-Based Learning course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality allows students to act as cultural mediators. They take authentic cultural symbols and "repackage" them using digital tools, which is a core skill for the 21st-century educator.

Conclusions. While taking part in the Project-Based Learning course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality (WiSe2526) , the intercultural dialogue has significantly transformed my pedagogical philosophy in three directions:

1. From "Teaching About Culture" to "Teaching in Culture". Now, I integrate authentic

dialogues and know how to create a "Third Space" where students can co-create new meanings through further perspective joint projects (e.g., via TwinSpace).

2. Transition from lecturer to facilitator. Intercultural dialogues require moderation rather than monologues. I have revised my assessment methods to focus on the quality of argumentation and empathy rather than "correct" answers.

3. Decentering perspective. I have learned to question my own stereotypes and now use diverse cultural resources, avoiding Eurocentric or narrow national views.

The practical outcomes of the Project-Based Learning course with the eTwinning/Erasmus+ for Interculturality are beneficial. These findings are integrated into a new Learning Scenario “Future Educators, Future Careers: Guiding Students for Tomorrow”. In fact, it did not include joint online activities with EU partners, but fostered Global Citizenship (a key Erasmus+ 2021–2027 goal) and enhanced digital competency using social media (Telegram, Instagram, TikTok) and platforms like Canva and Blogger.

References:

1. Bihych, O., N., Borysko, H., Boretska, et al. (2013). *Methods of FLT: theory and practice*. Kyiv: Lenvit.

2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

3. Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, vol.10, n.3, pp.241-266.

4. Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

5. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture.* N.Y. Anchor Books.

6. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. N. Y. Doubleday.

7. Khomyshak, O. (2024). English language education in the context of globalisation: Challenges and prospects. *Problems of Modern Teacher Training*, (1(29)), 91–97. https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305101

8. Khomyshak, O. B. (2022). USING DIGITAL LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF LINGUOMETHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS. *Information Technologies and Learning Tools*, 88(2), 38-55. https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654

TSAPRO Galyna
https//orcid.org/0000-0002-0748-7531
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraine

NARRATING EMOTION INDIRECTLY: A STUDY OF ENGLISH AND FRENCH WOMEN-CENTRED FICTION

Emotions have always been something of a mystery in literature. Writers try to capture them, readers try to recognise them, yet emotions rarely appear in fiction in their simplest form. In real life, people do not constantly announce what they feel, and literary characters behave in much the same way. A feeling may hide behind a gesture, a brief remark, or an ordinary everyday action. For this reason, the depiction of emotions in fiction often becomes less a matter of direct statement and more a subtle art of suggestion.

When we turn to women-centred prose, the question becomes even more intriguing. Such fiction is usually associated with emotional intensity, inner reflection, and the exploration of personal experience. Yet the emotions themselves are not always openly named. Many contemporary novels centred on women's lives reveal feelings indirectly. Through fragments of dialogue, small details of daily routine, or the quiet symbolism of familiar spaces. Almost between the lines, one can find emotional meanings of scenes which often emerge gradually, inviting the reader to interpret rather than simply observe.

This raises a natural question of whether women-centred fiction focuses so strongly on emotional experience, whether it actually presents emotions directly. Or there are hints to them through narrative nuance and implication. The present study explores this question by examining how emotions are narrated indirectly in contemporary English- and French-language women-centred fiction. By looking at selected novels from both traditions, the paper considers how feelings may be suggested through narrative voice, everyday situations, and subtle textual signals that allow emotions to be felt rather than simply stated.

To explore this question more closely, the discussion turns to four contemporary novels – two written in English and two in French – that place women's inner lives at the centre of their narratives: *Eleanor Oliphant Is Completely Fine* by Gail Honeyman (2017), *The Flatshare* by Beth O'Leary (2019), *Les Gratitudes* by Delphine de Vigan (2019), and *Les gens heureux lisent et boivent du café* by Agnès Martin-Lugand (2013). Although these works belong to different literary traditions, they share a similar attentiveness to the emotional texture of everyday life. Their protagonists rarely declare what they feel openly.

Instead, emotions appear through small narrative details. The reader follows a carefully structured routine, notices a hesitant remark in conversation, or visualises a written note left on a kitchen table. At times it is simply a silence that suddenly becomes meaningful.

Eleanor in Honeyman's novel - her loneliness is not introduced through a direct emotional statement but through the rigid order of her weekly habits and the awkwardness of her social interactions. In *The Flatshare*, emotional closeness develops through the exchange of handwritten notes between two people who barely meet face to face. The French novels move in a similarly subtle direction. In *Les Gratitudes*, Michka slowly begins to lose the ability to find the right words. Paradoxically, the emotion of the story becomes even more visible in the pauses and fragments of speech that remain. Diane's grief in Martin-Lugand's novel is revealed differently, through everyday routines, changing landscapes, and small observations rather than through direct emotional statements.. In each of these texts, emotions seem to live slightly beneath the surface of narration, becoming perceptible through the reader's interpretation of everyday details.

Seen together, these novels suggest several recurring ways in which emotions are narrated indirectly. One of them is the transformation of **everyday routine into emotional language**. Sometimes emotions become visible through the smallest details. Eleanor's carefully ordered routines say a great deal about her inner world, even when she never speaks about it directly. Sometimes the emotional meaning of a scene appears in the smallest things. Eleanor's life in *Eleanor Oliphant Is Completely Fine* follows a

carefully ordered routine. The reader senses her loneliness long before she speaks about it. In *The Flatshare*, feelings grow quietly through the notes Tiffy and Leon leave for one another in the apartment they share but rarely occupy at the same time.

The French novels move in a similar direction. In *Les Gratitudes*, Michka slowly begins to lose words. What remains are pauses and fragments of speech that carry an unexpected emotional weight. Diane in *Les gens heureux lisent et boivent du café* also rarely explains what she feels. Her grief is present in the rhythm of her days, in the places she visits, and in the small details she notices around her.

Moments like these remind us that emotions in fiction are often recognised rather than declared. The indirect character of emotional representation observed in these novels corresponds to broader theoretical discussions concerning the narrative organisation of emotions. Within affective narratology emotions are not treated simply as psychological states that can be explicitly named in the text but rather as experiences structured through narrative situations and interpreted by the reader. Patrick Colm Hogan (2011) emphasises that narratives organise emotional experience through events and relationships which allow readers to recognise emotional patterns emerging within the story. Monika Fludernik (2009) explores the nature of narrative experience; the author shows that readers understand characters' inner states not only through direct descriptions but also through the situations presented in the narrative. Sara Ahmed (2004) studies emotions from a cultural perspective; she emphasises that emotions do not exist only inside the individual but develop and circulate within social relations and everyday interactions.

These theoretical perspectives help explain what can be observed in the novels in question. Eleanor's emotional isolation in *Eleanor Oliphant Is Completely Fine* becomes visible in the rigid structure of her weekly routines, her solitary lunches and carefully organised evenings. In *The Flatshare*, the relationship between Tiffy and Leon develops through the handwritten notes they leave for one another in the apartment they share but rarely occupy at the same time. A similar indirectness can be seen in the French novels. In *Les Gratitudes*, Michka's struggle to find words gradually turns pauses and unfinished phrases into emotionally meaningful moments. In *Les gens*

heureux lisent et boivent du café, Diane's grief is revealed through her withdrawal from everyday life and the quiet routines of the Irish village where she attempts to rebuild her life.

Conveying emotions without naming them directly is the way emotions are depicted in the novels in question. Emotional meaning becomes visible through small narrative details: pauses in conversation, everyday routines, fragments of dialogue and seemingly ordinary situations that gradually reveal the characters' inner states. Although the English and French texts differ in tone and narrative atmosphere, they demonstrate a similar sensitivity to indirect emotional expression and invite the reader to recognise feelings within the unfolding of the story.

References:

1. Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
2. De Vigan, D. (2019). *Les gratitudes*. Jean-Claude Lattès.
3. Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge.
4. Hogan, P. C. (2011). *Affective narratology: The emotional structure of stories*. University of Nebraska Press.
5. Honeyman, G. (2017). *Eleanor Oliphant is completely fine*. HarperCollins.
6. Martin-Lugand, A. (2013). *Les gens heureux lisent et boivent du café*. Michel Lafon.
7. O'Leary, B. (2019). *The flatshare*. Quercus.

ЧАЛА Марина

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

РАДЧУК Ольга

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

ПРОБЛЕМА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ТРИЛЕРІ

Роман Себастіана Фітцека «Шлях додому» є показовим прикладом сучасного психологічного трилера, у межах якого розважальна напружена форма поєднується з актуальною соціальною проблематикою. Однією з центральних тем твору є домашнє насильство, що осмислюється автором не лише як приватна трагедія окремої людини, а як складне соціально-психологічне явище, укорінене в механізмах страху, контролю та суспільного замовчування.

У романі домашнє насильство репрезентується передусім через психологічний вимір. Автор акцентує увагу на феномені емоційної залежності жертви від агресора, демонструючи, що фізична загроза супроводжується систематичним психологічним тиском: маніпуляціями, приниженням, ізоляцією, формуванням почуття провини. Так розкривається механізм газлайтингу як способу руйнування впевненості жертви у власному сприйнятті реальності. Страх у тексті виступає не лише емоційною реакцією, а інструментом влади, що паралізує волю та позбавляє людину здатності до активного спротиву. Важливо, що автор показує циклічність насильства: періоди загострення змінюються тимчасовим «затишшям», яке створює ілюзію нормальності та ускладнює розрив аб’юзивних стосунків.

Зображення насильства як системного явища, що представлено у сучасній прозі має не лише індивідуальний, а й соціальний характер. Яскравим прикладом також є роман «Хірург» Тесс Ґеррітсен, у якому насильство постає як продумана й холоднокровна форма контролю над жертвою. Злочинець не просто завдає

фізичної шкоди, а перетворює свої дії на своєрідний «ритуал», що підкреслює дегуманізацію жінки та сприйняття її не як особистість. Особливої ваги набуває психологічний вимір: страх, травма та постійне відчуття небезпеки формують внутрішній світ героїнь навіть після пережитого. У цьому контексті обидва твори демонструють різні форми одного явища – від прихованого домашнього насильства до відкритої кримінальної агресії.

Ще один аспект, який вартий уваги, це – зображення дому як простору потенційної небезпеки. Традиційно дім асоціюється з безпекою та захистом, однак у романі цей образ набуває протилежного значення, перетворюючись на замкнену територію контролю й загрози. Така інверсія символу підсилює трагічний ефект і водночас підкреслює руйнацію базових потреб людини та соціальних уявлень про сім'ю як безпечне середовище. Ще одним яскравим прикладом, де дім постає не як захист, а як простір небезпеки, контролю чи психологічного тиску є роман Емілі Бронте «Буремний перевал». Будинок символізує жорстокість, насильство й емоційний хаос. Це простір, де панують агресія і психологічне насильство (особливо через постать Хітклiфа), тому дім стає джерелом страждання, а не безпеки. Подібна трансформація простору підкреслює, що загроза може виникати саме там, де людина очікує найбільшого захисту.

Важливим аспектом проблематики є також соціальний вимір насильства. Через сюжетну лінію телефонної служби допомоги автор порушує питання відповідальності суспільства за долю жертв. Гаряча лінія постає як межовий простір між життям і смертю, де слово може стати єдиним інструментом порятунку. Водночас цей мотив підкреслює крихкість комунікації: навіть наявність допомоги не гарантує своєчасного втручання, якщо суспільство залишається байдужим або не здатне належно відреагувати. У цьому контексті психологічний трилер виходить за межі жанрової розваги та виконує функцію соціального застереження, акцентуючи на необхідності активної позиції та небайдужості.

Окрім того, роман актуалізує проблему морального вибору

в екстремальних обставинах. Персонажі змушені приймати рішення в умовах дефіциту часу й інформації, що підсилює драматизм ситуації та водночас розкриває глибинні етичні дилеми сучасної людини. У таких обставинах особливо виразно виявляються межі відповідальності: чи має людина право ризикувати собою заради іншого, і наскільки суспільство готове підтримати тих, хто опинився в небезпеці. Так домашнє насильство в творі постає не лише як предмет зображення, а як каталізатор психологічного й морального випробування.

Не менш важливим є й комунікативний аспект твору: автор демонструє, наскільки важливим є сам факт проговорення травматичного досвіду. Мовчання жертви, спричинене страхом або соромом, лише посилює її ізоляцію, тоді як звернення по допомогу – навіть у формі телефонного дзвінка – стає першим кроком до звільнення. У цьому сенсі роман підкреслює значення голосу як інструменту опору насильству.

Отже, у романі «Шлях додому» Себастіан Фітцек трансформує жанрову модель психологічного трилера на інструмент соціально-критичного аналізу. Через атмосферу напруги, символіку простору та детальне відтворення психологічних станів автор демонструє руйнівний характер аб'юзивних стосунків і водночас актуалізує потребу суспільного осмислення та протидії домашньому насильству як одній із ключових проблем сучасності.

Список використаних джерел:

1. Бронте Емілі. (2025). Буремний перевал.
2. Ґеррітсен Тесс. (2025). Хірург.
3. Фітцек Себастіан. (2025). Шлях додому.

CHARUSHYN Volodymyr
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine
Language advisor – N.K. Soloshenko-Zadniprovska

THE UKRAINIAN DACTYL ALPHABET AS A TOOL FOR SPEECH COMPETENCE DEVELOPMENT AND OVERCOMING COMMUNICATION BARRIERS FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Introduction. Modern educational evolution prioritizes universal accessibility to high-quality learning environments for every child. The core human right to education, which transcends physical or developmental differences, is a cornerstone of both global and domestic legal structures. Specifically, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) underscores the necessity of inclusive settings to ensure the full societal integration and participation of individuals with disabilities.

Within the Ukrainian legislative framework, these principles are codified through the Laws "On Education" (2017) and "On Complete General Secondary Education" (2020). These regulations advocate for an adaptive educational space tailored to the specific needs of each student, fostering equal opportunities for their personal growth and socialization (Bondar & Kolupaieva, 2012).

One of the most significant hurdles in inclusive pedagogy involves facilitating effective communication for students with hearing impairments. Since hearing loss profoundly influences cognitive growth and linguistic abilities, the adoption of Augmentative and Alternative Communication (AAC)—specifically Ukrainian Sign Language and dactylology (the manual alphabet)—is of paramount importance for academic success (Zasenko, 2011).

This humanistic ethos is deeply rooted in the philosophical heritage of the renowned Ukrainian thinker Hryhorii Skovoroda. His emphasis on the inherent worth of every individual and the fundamental right to self-actualization provides a historical and ethical foundation for contemporary inclusive practices.

Aim of the Study. The aim of this study is to determine the pedagogical potential of the Ukrainian dactyl alphabet as a means of language development, the formation of communicative competence, and the overcoming of communication barriers in children with hearing impairments within an inclusive educational environment.

Study Results. The motivation to bridge the communication gap between individuals with hearing impairments and the hearing community originated during my secondary education. This culminated in 2018 with the launch of "Hear by Heart," a social initiative developed alongside a dedicated peer group and subsequently recognized at a UNICEF Ukraine project competition. A central component of this initiative involved the strategic placement of Ukrainian dactyl alphabet visuals in public spaces across Kharkiv. This campaign was designed to raise social consciousness regarding the daily communicative hurdles faced by the deaf community and to advocate for the broader adoption of sign language.

Central to this research is the creation of an original interactive dactyl alphabet. This pedagogical instrument synthesizes visual, tactile, and kinesthetic learning styles to streamline the mastery of Ukrainian dactylology. By prioritizing sensory and motor engagement, the interactive format ensures that students more effectively internalize the specific hand configurations representing each letter. This tool is designed for versatile application by educators, inclusion specialists, and teaching assistants within inclusive resource centers to foster better interaction between deaf and hearing peers (Kolupaieva, 2009).

These materials were officially introduced during Science Day at H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University and are currently integrated into the university's laboratory for special needs education. From a scientific perspective, dactylology (fingerspelling) serves as a vital auxiliary mechanism in surdopedagogy for linguistic and literacy development (Zasenko, 2018). Research confirms that manual communication stimulates visual-spatial neural pathways, linking motor functions with cognitive and linguistic centers of the brain. By synchronizing visual cues with fine motor skills, learners can more accurately bridge the gap between a manual sign, a visual letter, and its written representation.

At present, the Ukrainian dactyl alphabet is actively utilized at Kharkiv Special School No. 5. It is particularly effective during speech therapy sessions and integrated lessons in mathematics and language. Feedback from practicing educators confirms that the consistent use of dactylology has a measurable positive effect on the communicative competencies and overall speech development of students with special educational needs.

Conclusions. In summary, the application of the Ukrainian manual alphabet acts as a powerful pedagogical instrument for advancing the linguistic and communicative capabilities of students with hearing loss. Incorporating dactylology into the learning curriculum not only strengthens language proficiency but also stimulates cognitive growth, effectively dismantling many of the traditional barriers to communication.

Furthermore, expanding the awareness of Ukrainian Sign Language and dactylology among teachers and students is a fundamental step toward building a truly inclusive educational atmosphere. This approach guarantees that every learner, regardless of their hearing status, enjoys equitable access to academic resources and meaningful social engagement within the school community.

References:

1. Bondar, V. I., & Kolupaieva, A. A. (2012). Osnovy inkliuzyvnoii osvity [Fundamentals of inclusive education]. Akademvydav.

2. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy rozvytku v Ukraini* [Inclusive education: Realities and prospects of development in Ukraine]. Pedagogichna Dumka.

3. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. www.un.org

4. Zakon Ukrainy. (2017). *Pro osvitu* [On education]. zakon.rada.gov.ua

5. Zakon Ukrainy. (2020). *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu* [On complete general secondary education]. zakon.rada.gov.ua

6. Zasenko, V. V. (2018). *Surdopedagogika* [Deaf education]. Osvita.

7. Zasenko, V. V. (Ed.). (2011). *Ukrainska zhestova mova: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Ukrainian sign language: Teaching and methodological guide]. Publisher.

ЧЕПУРКО Яна
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна
РАДЧУК Ольга
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

ЯКУ ЦІНУ МИ ГОТОВІ ПЛАТИТИ ЗА СВОЇ МРІЇ

Для кожної людини шлях до мрії завжди має свою ціну. У філософському романі Пауло Коельо «Алхімік» мрія постає не просто як бажання щось отримати чи досягти мети, а як суворий вибір між двома видами болю: болем дії та болем жалю. Для когось мрія стає потужним стимулом, оскільки змушує платити ціну ризику, долати власні страхи, перетворюючи людину на творця своєї долі. Для інших мрія є психологічною підтримкою, яка допомагає щоденно терпіти сіру реальність, але неминуче прирікає на тихий біль жалю про змарновані шанси, паралізуючи рішучість діяти. Поставлена в романі проблема актуальна для багатьох у сьогоденні.

У своїй філософії Коельо виділяє чотири головні перешкоди на шляху до Особистої Легенди (істинного призначення людини): зневіра, що нав'язана з дитинства, страх втратити любов, боязнь поразок та найпідступнішу – страх здійснення власної мрії. Сантьяго долає перші три бар'єри, приймаючи біль невдач і розлуку з Фатімою як необхідні етапи росту. Зустрівшись з Продавцем кришталю Сантьяго дізнається, як люди назавжди лишаються заручниками останньої пастки, лякаючись життєвої порожнечі після досягання мети. Саме зустріч Сантьяго з продавцем кришталю є ключовим моментом у цьому творі для розуміння того, як мрія може стати формою самозахисту. Продавець кришталю – побожний мусульманин. Одним із п'яти обов'язкових стовпів його віри є паломництво до Мекки. Усе своє життя він живе цією мрією. Для нього Мекка – це те, що кожен день допомагає триматися на плаву. Надає сенс щоденній виснажливій рутині та роботі. Проте, коли завдяки ідеям Сантьяго він нарешті

заробляє стільки, скільки вистачило б на подорож і навіть більше, продавець всеодно відмовляється їхати. Торговець зізнається, що його уява створила ідеальну Мекку, саме про таку, про яку він мріє, і він боїться до смерті, що реальність зрештою не буде відповідати його очікуванням. Для продавця досягнення мрії стає комфортним, але ілюзорним орієнтиром. Цей орієнтир безповоротньо втратить свою силу в той момент, коли втілиться в життя. Коельо досить влучно описує цей психологічний феномен словами самого торговця. Найбільше він боїться екзистенційної порожнечі, яка може настати після досягнення мети. Сантьяго, уважно слухаючи ці відверті зізнання, проходить власну внутрішню трансформацію, а також переосмислює свій життєвий шлях. Така життєва філософія стає для юнака антиприкладом.

Ще один парадокс роману розкривається у фіналі: Сантьго дізнається, що скарб, до якого він йшов впродовж всієї історії весь цей час був закопаний під корінням дерева біля напівзруйнованої церкви в Іспанії, де він був на початку подорожі. Фізична подорож Сантьяго була лише візуальною ілюстрацією його духовного переродження, яке він мав пройти щоб зрозуміти свою Особисту Легенду. Цей «Парадокс Повернення» доводить, що шлях через пустелю до Пірамід не був помилкою. Якби Сантьяго просто розкопав землю в перший день, він знайшов би скриню із золотом, але без здобутих у довгій подорожі знань він би швидко розтратив багатство, нічого не змінивши у своєму житті. Всесвіт має досить специфічне почуття гумору: юнаку потрібно було перетнути пустелю, втратити все, дістатися Пірамід і бути побитим грабіжниками лише для того, щоб ватажок розбійників висміяв його ситуацію і розповів йому свій сон про закопаний скарб в Іспанії під сикоморою. Ця метафора доводить, що іноді нам потрібно дійти до іншого краю світу, щоб почути відповідь, яка завжди була поруч. Аналіз шляху Сантьяго та статичності Продавця кришталю яскраво ілюструє концепцію справжньої Алхімії – переплавлення людської душі саме через дію. Трагедія старого торговця доводить: коли мрія стає лише безпечним прихистком від реальності, людина ризикує назавжди завмерти на місці, втративши шанс на власну Особисту Легенду. Натомість для Сантьяго мрія стала

компасом, який повів його крізь випробування. Герою необхідно пройти весь цей довгий, сповнений помилок та небезпек шлях, адже це і є та ціна, яку він свідомо заплатив за свою мрію, обравши тимчасовий біль дії замість жалю про змарновані шанси. Географічне повернення хлопця в ту саму точку, звідки він почав, підкреслює головну думку роману: ми вирушаємо в подорожі не лише для того, щоб побачити новий фізичний світ чи відкрити незнайомі землі. Головна мета – пройти шлях у власній свідомості, щоб прийти до розуміння того, хто ми є і куди прямуємо. Лише здобувши це внутрішнє знання, ми здатні повернутися і розгледіти скарб під власними ногами. Справжня цінність полягає не в закопаній скрині, а в тому, яким Сантьяго став завдяки кожному пройденому кроку.

CHERNONKOV Yaroslav
https//orcid.org/0000-0001-6598-1581
Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, Ukraine

TERMINOLOGICAL FEATURES OF LEGAL ENGLISH IN MODERN PROFESSIONAL DISCOURSE

In the context of globalization, international legal cooperation and academic mobility, the role of English as the dominant language of professional communication has significantly increased. Legal professionals, scholars and law enforcement officers increasingly participate in international cooperation, which requires a high level of proficiency not only in general English but also in specialized legal terminology. Legal English represents a specific subsystem of the language characterized by precision, formalization and strict terminological consistency. The correct interpretation and use of legal terms ensure clarity in legal documents, judicial decisions and international agreements.

Legal terminology forms the conceptual foundation of legal discourse and serves as a tool for transmitting legal norms, procedures and professional knowledge. Scholars emphasize that the specificity of legal language is determined by historical influences, including borrowings from Latin and French as well as the development of professional vocabulary within national legal systems [1]. At the same time, modern legal communication increasingly takes place in multilingual and multicultural environments, making the study of legal terminology particularly relevant to contemporary philological research.

In recent years, the field of legal linguistics has attracted considerable attention due to the growing interaction among language, law, and professional communication. Researchers highlight that legal terminology is characterized by semantic precision, terminological stability and a high degree of standardization, which ensures the accuracy of legal norms and their interpretation [2].

Moreover, the expansion of English for Specific Purposes (ESP) courses in legal education demonstrates the importance of mastering professional vocabulary by future lawyers and law enforcement officers. Studies indicate that specialized language

competence significantly influences professional performance and international cooperation in the legal sphere [3].

Therefore, the linguistic analysis of legal terminology in English remains an important research area within modern philology, especially in the context of professional discourse and specialized communication.

This research aims to analyze the terminological features of Legal English in modern professional discourse and to identify the linguistic characteristics that distinguish legal terminology from general vocabulary.

The research is based on several complementary methods widely used in modern philological studies.

First, the **descriptive linguistic method** was used to identify the structural and semantic characteristics of English legal terminology.

Second, the **comparative method** was applied to examine the relationship between general vocabulary and specialized legal terms, focusing on their semantic transformation within legal discourse.

Third, the **terminological analysis method** was used to investigate the conceptual structure of legal terms and their functions in professional communication.

Finally, elements of **discourse analysis** were applied to examine the use of legal terminology within professional legal texts and academic literature.

These methodological approaches allow for a comprehensive examination of legal terminology as a linguistic phenomenon and as an instrument of professional communication.

The analysis demonstrates that legal terminology possesses several distinctive linguistic features that differentiate it from general vocabulary.

One of the most significant features is **terminological precision**. Legal terms must convey a clearly defined legal concept without ambiguity. Such precision is essential because even minor differences in interpretation may influence legal decisions and the application of legal norms [2].

Another characteristic feature is **historical and etymological complexity**. A significant number of legal terms originate from Latin and Norman French, which

historically influenced the development of English legal language. Expressions such as *habeas corpus*, *prima facie*, and *mens rea* remain widely used in contemporary legal discourse and serve as markers of the professional legal register [1].

Legal terminology is also characterized by **semantic specialization**. Many words that exist in general English acquire a specific meaning in legal contexts. For example, terms such as *consideration*, *charge*, or *party* may have different meanings in everyday language and legal discourse. Such semantic shifts often create difficulties for students and non-native speakers studying Legal English [4].

Another important feature is **terminological stability and standardization**. Legal traditions, institutional practices and official legal documents regulate legal terminology. As a result, legal terms tend to maintain consistent meanings across legal texts to ensure interpretative certainty [2].

Furthermore, the study confirms that the mastery of legal terminology is a key component of professional language competence. Research on English for Specific Purposes shows that the acquisition of specialized vocabulary significantly improves students' ability to understand legal documents, participate in professional discussions and perform legal writing tasks [3].

Modern educational approaches increasingly emphasize the development of **terminological competence**, which includes the ability to correctly interpret, use and translate legal terms in professional contexts. Digital learning tools and specialized ESP courses are widely used to support the development of such competence among future legal professionals [5].

Thus, the analysis demonstrates that legal terminology plays a central role in the functioning of professional legal discourse and requires systematic linguistic study within the framework of modern philology.

The study confirms that legal terminology constitutes a specialized linguistic subsystem that performs a crucial function in professional legal communication.

The analysis reveals several key features of Legal English terminology, including semantic precision, historical origin, terminological stability and semantic

specialization. These characteristics ensure the accuracy of legal communication and the correct interpretation of legal texts.

Furthermore, the research highlights the importance of terminological competence for future lawyers and legal professionals, particularly in international cooperation and multilingual legal communication.

The results of this study demonstrate that the linguistic analysis of legal terminology remains an important area of research within contemporary philology, contributing to the development of legal linguistics, translation studies and professional language education.

Future research may focus on the comparative analysis of legal terminology across different legal systems, as well as the role of digital technologies and artificial intelligence in the processing and teaching of legal language.

References:

1. Voyevodina, A. (2024). Specifics of legal terminology in the English language of law. *Russian Linguistic Bulletin*. URL: https://doi.org/10.18454/RULB.2024.52.32 (date of application 06.03.2026)
2. Teremetskyi, V., Lazariev, V., Topchii, V., & Vitiuk, D. (2024). Legal terminology as the basis for the accuracy of legal norms. *Edelweiss Applied Science and Technology*. URL: https://doi.org/10.55214/25768484.v9i3.5242 (date of application 06.03.2026)
3. Lazariev, V. (2021). Features of the use of legal terminology in the countries of the European Union. *ScienceRise: Juridical Science*, 3(17), 4–8. URL: https://doi.org/10.15587/2523-4153.2021.241513 (date of application 11.03.2026)
4. Adlina, M., & Halawa, A. (2025). Students' semantic and pragmatic challenges in comprehending basic legal English vocabulary. *International Journal Linguistics of Sumatra and Malay*. URL: https://idjpcr.usu.ac.id/lsm/article/view/23783(date of application 10.03.2026)
5. Kravchenko, T. (2024). Digital technologies in the ESP course for developing terminological competence. *Scientific Notes of the Junior Academy of Sciences of Ukraine*. URL: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-05 (date of application 07.03.2026)

ЧЕРНЯВСЬКА ОЛЕНА

https://orcid.org: 0009-0005-3826-4495

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Україна

БОГДАН-ІГОР АНТОНИЧ ЯК ТВОРЕЦЬ ПОЕТИЧНОЇ РЕЛІГІЇ ПРИРОДИ

В своїй поезії український поет Богдан Ігор Антонич утверджує нерозривну єдність людини з природою. Ця єдність встановлюється шляхом актуалізації почуття безмежної любові ліричного суб'єкта до природи, яка в поезії автора набуває рис обожнювання і екстатичного релігійного поклоніння. Метою даної роботи є вступна демонстрація того, яким саме чином поет творив свою власну релігію поклоніння природі.

«Закони біосу однакові для всіх: народження, страждання, смерть»[1, 162] - дані слова можуть служити лейтмотивом всієї поетичної філософської концепції біологізма Антонича, згідно якої природа є вищим божеством, а основоположною ідеєю-символом цієї концепції є Зелена Євангелія (яка одночасно є назвою поетичної збірки автора, і символічним вираженням його біблійного поклоніння ній).

Зелена Євангелія відкриває перед поетом свої двері ще в дитинстві в горах Лемківщини і не закриває аж до кінця його короткого життя. Ще на самому початку свого творчого шляху Антонич «локалізує» своє поетичне народження і називає себе «дітваком, який проголошує зелені слова»:

«В горах, де ближче сонця, перший раз приглянувся небу,
Тоді щось дивне й незнанне пробудилося у мені,
І піднеслася голова, й слова прийшли до вуст зелені.
Тепер – де б я не був і коли-небудь,
Я все п'яний дітвак із сонцем у кишені.» [1, 81]

«Зелені слова» ми можемо сміливо співвіднести з філософією самої творчості Антонича, з осмисленням ролі поета, якому належать ці слова, тобто

оспівувати красу дерева, квітки, трави, тварини і всієї природи. Саме тому в наведеному вірші можемо побачити і головну думку творчого призначення самого Антонича як поета. Поетичне «я» поета напряму співвідноситься з дитиною («дітваком»), адже лише дитина може відчувати той неповторний сакральний зв'язок з рослинами і тваринами, які вже недоступні дорослій людині. Показовим в цьому сенсі є вірш Весна зі збірника Зелена Євангелія. Саме тут утверджується думка про те, що причетність до росту рослин дозволяє людині почути голос природи («найтайніші з всіх слова»), зрозуміти його сенс:

«Росте Антонич, і росте трава, і зеленіють кучеряві вільхи.

Ой, нахилися, нахилися тільки, почуєш найтайніші з всіх слова». [1, 182]

В цілому, як пише Габор Кернер, поет будує свій власний міф з елементів дитинства, з власного «Золотого віку», на лаштунках якого ми знаходимо «наполовину язичницький світ лемківського села.» [3, 128] Але при цьому не слід буквально шукати в творчості Антонича праісторичний „Золотий вік»: він сам жив у вічному дитинстві, в своєрідному архаїчному світі, в світі «Зеленої Євангелії», сповненої вірувань і легенд. Цей світ ми можемо бачити практично в усіх віршах поета, і головне прагнення ліричного суб'єкта виражається в поклонінні природі і бажанні повного злиття з нею.

Релігіозне поклоніння природі прочитується на рівні її сприйняття героєм, яка без сумніву є для нього ідеалом живої вічності. Дійсно, природа є вічною, вона володіє здатністю постійно самовідновлюватися, а наше людське тіло смертне і його існування неможливо повторити. За допомогою релігійного поклоніння природі Антонич намагається ніби повернутися в лоно природи назавжди, долучаючись до її безсмертя [2,45]. А на символічному рівні природа уособлює для ліричного суб'єкта його матір, яка є втіленням повноцінного захисту ще в наші довербальні часи. Тому символічно лоно природи стає для героя материнським лоном, і через це вічне повернення до матері-природи, через людську участь у круговерті всіх форм життя, ми стаємо безсмертними. Саме цю думку Антонич висловлює у вірші До істот з зеленої зорі: «Що лишиться по мені: попіл слів моїх, Що лишиться по нас: з кісток трава зросте» [1, 162]. Суб'єкт

вірша проводить паралель між “нетлінними» словами, і кістками, підвладними біологічному закону розпаду, який все одно вищий за «попіл слів». Як ми бачимо поклоняючись природі герой Антонича бачить саме в ній джерело вічності, висловлюючи через поклоніння віру у власне безсмертя поза межами людського минущого тіла.

Поет послідовно висловлює нерозривну єдність людини з природою. Ця єдність встановлюється шляхом актуалізації всеохопного почуття нескінченної любові ліричного героя до природи. В поетичному світі Антонича людина занурюється в природу, долучається до діонісійського ритму її життя і таким чином вона отримує можливість злитися з вищим божеством, з Зеленою Євангелією. Герой поезії входить в природу як в храм, «зсередини», поєднуючись з її трансцендентною красою, її естетичним змістом. У вищому розумінні це злиття має майже еротичний екстатичний досвід.

Одним з найбільш репрезентативним в контексті питання, яке розглядається в цій роботі, є вірш з тієї ж збірки Зелена Євангелія є вірш Епічний вечір. Перед читачем розгортається ціла картина вечора в лісі. Вона представлена нам як діонісійське дійство, в якому беруть участь всі – люди, тварини, рослини, небесні тіла. Ерос, як вираження енергії любові, проявляється найбільш повно саме на лоні природи, саме тут людина може злитися з нею, стати її повноцінною частиною і відчути повноту буття, саме тут вона екстатично сприймає оточуючий її світ і підкорюється законам божества, законам Зеленої Євангелії: «Мужчини волохаті палять темним оком дівок широкобедрих, смаглих, повногрудих. Горбатий Янгол лісу манить теплим мохом» [1, 163].

Як можна побачити з вищенаведеного уривка тільки за умови участі всіх біологічних представників планети можливе повне відчуття еротичного екстазу і буйства життя. Антонич невипадково закінчує вірш словами «Усоте прославляю буйноту життя!» [1, 164]. Прославлення життя є прославленням матері-природи, воно пов’язується з енергією Ероса, саме вона породжує бажання жити повним життям, стаючи частиною природи шляхом повного злиття і розчинення в ній.

Вірш Екстатичний восьми строф з тієї ж збірки Зелена Євангелія є логічним продовженням попереднього. Правда, тут енергія Ероса актуалізується не у формі конкретизованого поетичного злиття з природою, а у вказівці на конкретний статевий акт між учасниками діонісійської містерії: «Дівчата з олієнь пахнуть млосно льоном, коли, мов квіт, коханцям розкривають тіло, і сонце вибухає божевільним дзвоном, в гучні тарелі вдаряє оп'яніло." [1,164]

У розглянутих вище віршах, як і в усій творчості Антонича, оргіастична сила людського існування є важливим смислоутворюючим фактором всієї поезії. Це означає, що енергія Ероса, біологічна енергія Природи як храму стає для героя енергією самого життя, життя людини в нерозривній єдності з природою; парадоксально, що це дозволяє людині стати рівнею тваринному і рослинному світам і творити подібно до них. Творчість ліричного героя – це його поезія, подібно як творчість природи – це Зелена Євангелія, книга її мудрості.

У вірші «Сад» з підзаголовком «Біологічний вірш у двох відмінах» ліричний герой остаточно злився з природою і так само як і його кохана вони обоє стали кущами: «Нас двоє – два кошлаті й сплетені кущі, і усміх наш – метелик ніжний і крилатий» [1,178]. Метаморфоза перетворення в кущ, яка відсилає до топосу раю, вказує що людина від надміру почуттів може навіть перетворитися в обожнюваний ним предмет.

Важливим місцем, в якому відбувається містерія переходу людини в первісний стан повернення до свого божества – природи, є міфологічна реальність лісу. Саме цю думку висловлює відома дослідниця творчості поета Марина Новикова. Вона згадує, що «прапервісний ліс виповнить книжку «Зелена Євангелія». А книжка ця перетворить Антонича з поета талановитого, але цілком порівнянного з іншими «співцями Карпат», на унікального візіонера язичництва. На реставратора найглибинніших надр української, загальнослов'янської і навіть індоєвропейської міфосвідомості" [4, 84]. Ліричний суб'єкт поезії сприймає ліс як храм, святиню, таємниче і сакральне місце і певною ідеальною моделлю в якій можливе не лише співіснування людини і природи, але і переосмислення думки про людину як вершину еволюції.

Як можна прослідкувати в поезії Антонича від збірки до збірки людина з’являється все рідше і все більш умовно, натомість природа як вище божество все більше утверджується як ідеальний казковий і міфічний рай, в якому можливе справжнє повернення до органічного існування людини в тваринному і рослинному світах, в якому можливо назавжди повернутися і лишитися в нашій автентичній формі – матеріалі, який слугуватиме постійному відродженню і утвердженню вищого біологічного божества - Природи.

Список використаних джерел:

1. Антонич Б.-І. (2003). Велика гармонія. Модерністична поезія XX століття [упоряд. і вступна стаття Д. Павличка].

2. Буряк О. (2000). «У дно, у суть, у корінь речі…» (Художньо-філософська концепція людини в поезії Б.-І. Антонича). Слово і час, 11, 44-47.

3. Кернер Г. (2001). Міфотворчість у поезії Богдана-Ігоря Антонича і Володимира Свідзинського. Сучасність, 12, 125–139.

4. Новікова М. (1992). Міфосвіт Антонича. Сучасність, 9, 85.

5. Рубчак Б. (1989). Поетичне бачення землі: три слов’янські варіанти [в] Весни розспіваної князь : слово про Антонича : ст., есе, спогади, листи, поезії / упоряд. М. М. Ільницький, Р. М. Лубківський, передм. Л. М. Новиченка.

CHETVERYK Victor
https://orcid.org/0000-0002-2137-2095
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

MICROLEARNING AS A STRATEGY FOR CLIL IMPLEMENTATION

Introduction. In the context of globalization and the digitalization of education, the training of specialists who can combine professional knowledge with foreign language communication is becoming increasingly relevant. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) has established itself as an approach that ensures the simultaneous development of professional competence and foreign language skills through the so-called "dual focus" (Martens et al., 2023). CLIL develops linguistic and communicative competences in a foreign language within the same learning context in which subject knowledge is acquired and skills are developed (Максимчук & Пантєлєєв, 2023). Despite its clear advantages, the implementation of this methodology faces a structural contradiction between the volume of integrated content and the limited classroom time available. Addressing this challenge requires flexible learning formats capable of optimizing the integration of content and language. One such strategy is *microlearning* – the delivery of material in short, autonomous units focused on a specific topic or skill (Chetveryk & Veretiuk, 2025). By dividing content into segments with clear learning objectives, microlearning facilitates rapid revision and consolidation of knowledge (Сікора, 2023).

Aim. The aim of this study is to provide a review analysis of the potential of microlearning as a strategy for implementing *CLIL* under conditions of limited instructional time.

Results. Content and Language Integrated Learning is characterized by a dual focus, involving the simultaneous teaching of subject matter and language, in which language functions both as a tool and as an object of study, contributing to the acquisition of specialized knowledge and language skills (Martens et al., 2023; Веретюк & Четверик, 2024). In pedagogical practice, several CLIL models are

distinguished, including language-oriented (soft CLIL), subject-oriented (hard CLIL), and partial immersion, which involve different proportions of target language use (Максимчук & Пантєлєєв, 2023, p. 52). An important advantage of this approach is the development of language competence in a natural professional context; however, its practical implementation is constrained by limited classroom time and the need to balance language and subject components.

Microlearning as an educational technology is characterized by three key features: short duration of content units, a focus on a specific learning outcome, and multiplatform delivery. Each unit is autonomous yet forms part of a broader instructional structure, and the typical duration of a micro-lesson ranges from a few minutes to approximately ten minutes (Сікора, 2023; Веретюк & Четверик, 2024; Holubnycha et al., 2025). This format is based on the principles of brevity, focused attention, and regular repetition, which help reduce cognitive overload and support long-term retention.

Thus, CLIL and microlearning share a common emphasis on achieving specific learning outcomes, and microlearning can serve as a "micro-linguistic" supplement to CLIL, facilitating the parallel acquisition of subject content and relevant terminology.

The reform of curricula in many universities has led to a reduction in classroom hours, resulting in fewer hours allocated to foreign language instruction in non-language majors while maintaining the full scope of professional requirements (Максимчук & Пантєлєєв, 2023). This creates cognitive overload: students are often unable to process large volumes of content and master extensive terminological systems simultaneously, which is particularly evident in integrated courses in technical and economic fields. Therefore, the implementation of full-scale CLIL under such conditions becomes unbalanced, as the dual-focus approach requires more time and resources than the existing schedule allows.

To address time constraints and reduce cognitive load, it is promising to decompose CLIL content into a series of micro-modules based on the principle "one concept – one task", each with a clearly defined learning outcome and functioning as a self-contained unit (Сікора, 2023; Веретюк & Четверик, 2024). Instead of long

lectures introducing a large number of new terms, students work with short video materials or exercises focused on two or three concepts at a time, thereby reducing the load on working memory. Task-oriented interactive formats with embedded questions and immediate feedback further enhance learning effectiveness and reduce cognitive load (Martens et al., 2023), supporting the gradual acquisition of CLIL content without overloading students.

In CLIL practice, microlearning can be implemented through various formats: micro-tasks targeting a single concept, digital flashcards for vocabulary training, short videos explaining terms, quizzes with instant feedback, as well as interactive web tools such as Kahoot, Quizizz, and Padlet. An important contemporary element is the integration of generative artificial intelligence for creating individualized micro-tasks and adaptive explanations of terms (Четверик et al., 2025; Chetveryk, 2025), which gives microlearning a dynamic character and supports students' self-regulated learning. At the same time, the effectiveness of such tools directly depends on the teacher's level of digital literacy, which determines their ability to select, adapt, and integrate digital resources into the educational process (Veretiuk & Chetveryk, 2025; Гуліч, 2023).

Among the advantages of microlearning, flexibility and adaptability should be emphasized: students can study material at a convenient time and pace, and working with small portions of content increases engagement and motivation. The focus of each micro-task on a single objective enables rapid assessment and adjustment of learning progress, and research confirms that short learning formats promote better concentration and higher learner satisfaction (Habibi et al., 2025). At the same time, dividing knowledge into small units creates a risk of fragmentation: students may receive information in isolated parts without understanding the overall picture, and an excessive focus on rapid memorization may lead to superficial learning and gaps in understanding key concepts (Habibi et al., 2025). The effectiveness of this approach largely depends on high-quality instructional design; therefore, microlearning is better suited for addressing specific learning tasks and filling knowledge gaps rather than fully replacing traditional education.

Conclusions. The review demonstrates that microlearning is a promising tool for the partial implementation of CLIL under conditions of limited classroom time. Its use makes it possible to structure complex educational content into manageable units, thereby reducing cognitive load and supporting the intensive acquisition of specialized vocabulary. At the same time, achieving optimal results requires the systematic integration of micro-units into the overall course structure while ensuring semantic coherence. Prospects for further research include the testing of such learning models, the development of methods for evaluating their effectiveness, as well as the study of the potential of AI technologies for creating adaptive micro-courses in CLIL programs.

References:

1. Веретюк, Т., & Четверик, В. (2024). Розвиток іншомовної професійної компетентності за допомогою CLIL. In *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов* (pp. 45–49). ДонНУ ім. В. Стуса. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16602

2. Гуліч, О. О. (2023). Використання цифрових ресурсів при вивченні англійської мови. In *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : матеріали V Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. молод. учених, Харків, 10–11 трав. 2023 р.* (pp. 119–121.). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12699

3. Максимчук, Т., & Пантєлєєв, В. (2023). Предметно-мовно інтегроване навчання (CLIL) на заняттях біології і екології як метод підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. *Інноватика у вихованні, 17*, 217–223. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.513

4. Сікора, Я. Б. (2023). Мікронавчання як провідна ідея електронного навчання. In *XII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»* (pp. 167–169), ТНПУ ім. В. Гнатюка. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38400

5. Четверик, В. К., Веретюк, Т. В., & Калашник, О. В. (2025). Генеративний штучний інтелект для адаптації навчальних матеріалів у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія, 8.* https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-02

6. Chetveryk, V. (2025). The role of generative AI in developing personalized microlearning modules for language learners. In I. Kostikova (Ed.), *European studies. Learning & teaching: In the world of technology: Conference proceedings of the IV international scientific & practical conference, Kharkiv, Ukraine – Cluj-Napoca, Romania* (p. 61). H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. https://doi.org/10.5281/zenodo.17350719

7. Habibi, A., Ahmady, S., Khani, H., & Kalantarion, M. (2025). Short-video microlearning: Macroconcerns about superficiality in medical training. *Journal of Education and Health Promotion*, *14*(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_2069_24

8. Holubnycha, L., Kostikova, I., Shchokina, T., Soroka, N., & Demchenko, D. (2025). Microlearning: Experience of teaching at a Chinese university. *Освітні виклики*, *30*(2), 21–34. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.02

9. Martens, L., Mettewie, L., & Elen, J. (2023). Looking for the i in CLIL: A literature review on the implementation of dual focus in both subject and language classrooms. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, *11*(3), 255–277. https://doi.org/10.46364/njltl.v11i3.1155

10. Veretiuk, T., & Chetveryk, V. (2025). Digital literacy of language and literature educators: The Ukrainian context. In *Research in Science, Technology and Economics: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (pp. 453–456). International Scientific Unity. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18835

ЧОРНОУС Оксана
https://orcid.org/0000-0001-8770-8869
Донецький державний університет внутрішніх справ, Україна

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ

Вступ. У сучасному світі ефективність спілкування визначає успіх у професійній діяльності, освіті та соціальній взаємодії. Центральне значення в цьому процесі має мовна компетентність, яка визначається як комплексна здатність мовця точно, доречно та правильно використовувати мовні засоби залежно від аудиторії, мети та ситуації спілкування.

Мета. У пропонованій роботі ставимо за мету визначити та теоретично обґрунтувати характер і ступінь впливу рівня мовної компетентності на ефективність комунікативної взаємодії в різних сферах людської діяльності.

Результати. Мовну компетентність іноді ототожнюють зі знанням граматики або значним словниковим запасом носія. Натомість ідеться про знання учасниками комунікації мови, тих правил, за якими будуються мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація (Бацевич, 2004: 328). У професійній сфері мовна компетентність визначає ефективність управлінської діяльності, адже забезпечує якісну комунікацію, точність ділового мовлення, прозорість влади та довіру громадян (Бессараб, Кобиліна, & Юлдашева, 2025 : 19).

Мовна компетентність безпосередньо впливає на ефективність спілкування. Так, якщо мовець має її низький рівень мовної компетентності, у спілкуванні простежується бідність його словникового запасу, значна кількість порушень норм літературної мови, недосконала побудова речень, нерозуміння контексту. У результаті виникає висока ймовірність непорозумінь між співрозмовниками, втрата довіри, збільшується необхідність кількаразових повторів, уточнень і тлумачень. Наприклад, клієнт може втратити довіру до юриста, який підготував угоду з багатьма орфографічними, лексичними, граматичними, пунктуаційними помилками, двозначними формулюваннями,

порушеннями логіки та послідовності викладу фактів, що негативно впливає на результати їхньої взаємодії (укладання угоди може бути відтерміновано до усунення недоліків). Учасники спілкування із середнім рівнем мовної компетентності більш точно добирають слова, використовують правильну граматику, розуміють більш складні тексти, можуть брати участь у дискусії, послуговуються мовою в професійній та освітній діяльності. Такі знання дають змогу швидко порозумітися, бути переконливим, впливати на співрозмовника, підтримувати гармонію в процесі комунікації. Водночас у стресовій ситуації мовець може припускатися помилок, втрачати контроль за логікою висловлювань, що ускладнюватиме взаємодію. Високий рівень мовної компетентності передбачає не лише знання мови, а й стратегій комунікації, законів риторики, невербальних засобів та культурного контексту, у якому розгортається спілкування. Такі мовці демонструють максимальну ефективність у комунікативній взаємодії: вони швидше досягають мети з мінімальними зусиллями, аргументовано висловлюють власну позицію, вирішують складні комунікативні завдання, досягають взаєморозуміння. Наприклад, досвідчений юрист під час перемовин може чітко, логічно та переконливо презентувати позицію в суді, уникнути двозначностей у формулюваннях, правильно оперувати фаховою термінологією, враховувати та вчасно реагувати на зміну ситуації, нові факти.

Висновки. Отже, мовна компетентність є комплексним явищем. Рівень її сформованості безпосередньо визначає якість комунікації, що є необхідною умовою ефективної професійної та міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Бацевич, Ф. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Академія.

2. Бессараб, О. В., Кобиліна, Ю. М., & Юлдашева Л. П. (2025). Удосконалення рівня володіння державною мовою як складова професійної компетентності державних службовців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика, 36*(75), 6(1), 15–21. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.6.1/03

ШЕВЧЕНКО Мирослава
https://orcid.org/0000-0002-7659-4007
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

ФУНКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОЇ МОПРИКМЕТНИКА ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (А1-А2)

Сучасна методика навчання української мови як іноземної (УМІ) орієнтується не лише на формування мовної компетентності, а й на розвиток комунікативних умінь студентів. Одним із важливих елементів мовної системи, який забезпечує точність і виразність висловлювання, є прикметник. Він виконує важливу номінативну функцію, реалізовану через «його поєднання з іменниками-назвами предметів, явищ, абстрактних понять, яким притаманні певні ознаки чи властивості» (Лаврінець, 2019: 258). Номінативна зумовлює описову функцію цієї частини мови, котра дозволяє уточнювати властивості предметів, осіб і явищ.

У структурі українського речення прикметник виступає як залежний компонент іменникової групи, виявляючи граматичну й семантичну сполучуваність із іменником в атрибутивних і предикативних відношеннях. Саме тому для іноземних студентів опанування цієї частини мови пов’язане не лише з розширенням словникового запасу, а й із засвоєнням граматичних закономірностей української мови.

На початкових етапах вивчення мови (рівні А1–А2) прикметники відіграють вагому роль у формуванні базових комунікативних моделей. Завдяки їм студенти можуть описувати людей, предмети, місця, висловлювати емоційне ставлення та формувати прості оцінні судження, маючи обмежений лексичний інструментарій. Наприклад: *велике місто, новий телефон, цікава книга, гарна погода*.

Особливість навчання прикметників у курсі УМІ полягає в необхідності поєднання формально-структурного та функційного підходів. Іноземних студентів варто орієнтувати на запам’ятовування нових слів, формування навичок правильного узгодження прикметників з іменниками, уживання ознакових слів у різних комунікативних ситуаціях та побудову на їх основі елементарних описових висловлювань.

Мета дослідження полягає у визначенні функційного потенціалу прикметника в сучасній українській мові та аналіз можливостей його ефективної реалізації у процесі навчання української мови як іноземної на початкових рівнях (А1–А2).

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких завдань: 1) окреслити основні функції прикметника в українській мові; 2) проаналізувати особливості засвоєння прикметників іноземними студентами; 3) визначити найбільш ефективні моделі введення прикметників у навчальному процесі.

Результати дослідження. У сучасній українській мові прикметник виконує важливі синтаксичні функції, які безпосередньо пов'язані з організацією висловлювання. Передусім це атрибутивна функція, тобто вербалізація ознаки предмета. У реченні прикметник найчастіше виступає означенням і деталізує характеристику іменника: *великий будинок, новий студент, цікава лекція.*

Для початкового рівня вивчення мови така модель є основною, оскільки вона формує базову синтаксичну структуру *іменник + прикметник*. У процесі навчання студенти поступово засвоюють, що прикметник узгоджується з іменником за родом, числом і відмінком: *новий студент – нова студентка – нове місто – нові студенти*, а його «морфологічні ознаки виявляються через систему закінчень, вибір яких залежить від кінцевого приголосного основи (тверда, м'яка, мішана групи)» (Мацюк, 2024: 124).

Опанування цієї закономірності є одним із перших граматичних викликів для іноземців, особливо для носіїв мов, у яких узгодження прикметників відсутнє або реалізується інакше.

Під час спілкування мовці часто висловлюють оцінку предметам, явищам, діям, а за допомогою прикметників вони можуть виражати ставлення до предметів і явищ: *гарний фільм, цікава книга, смачний чай, складне завдання*. Такі слова активно вживаються у щоденному спілкуванні, тому вони мають бути введені до лексичного мінімуму вже на початковому етапі навчання.

Крім того, прикметники відіграють важливу роль у формуванні описового мовлення. Студенти вчаться створювати прості тексти-описи, використовуючи кілька прикметників у межах одного висловлювання: *Це велике місто. Тут старі будинки і красиві парки. У центрі є довга вулиця.* Такі завдання сприяють

розвитку комунікативної компетентності та активізують словниковий запас.

У процесі навчання УМІ ефективним є тематичний принцип введення прикметників. Наприклад: для опису людини: *високий, низький, молодий, старий, красивий*; для опису предметів: *великий, малий, новий, старий*; для опису місця або простору: *тихий, затишний, приємний* тощо. Тематичне групування уможливлює швидше засвоєння лексики студентами.

Важливою для організації висловлювання є також предикативна функція прикметника, коли він входить до складу складеного іменного присудка й характеризує підмет. У такому разі прикметник виступає носієм основної семантичної інформації про ознаку предмета або особи: *Максим високий. Будинок новий. Погода гарна.*

Для іноземних студентів така конструкція є важливою, оскільки вона формує одну з типових синтаксичних моделей українського речення. На початковому етапі навчання прикметники в предикативній позиції часто поєднуються з іменниками або займенниками, що виконують функцію підмета: *Цей будинок високий. Той парк тихий. Наш університет великий.*

Особливо продуктивними в навчанні є конструкції з вказівними та присвійними займенниками, які сприяють встановленню зв’язків між предметами та їхніми характеристиками: *Цей будинок високий, а той низький. Ця кімната велика, а наша маленька. Мій телефон новий, а твій старий.* Такі структури сприяють розвитку навичок порівняння, зіставлення та оцінювання об’єктів, що є важливим компонентом комунікативної компетентності.

З методичного погляду введення предикативних конструкцій доцільно поєднувати з вправами на порівняння предметів і явищ. Наприклад, студентам пропонують описати два об’єкти, використовуючи прикметники в позиції присудка: *Це місто велике, а те маленьке. Ця книга цікава, а та складна.* Подібні вправи активізують лексику та водночас закріплюють граматичну модель узгодження прикметника з підметом у роді й числі.

Отже, прикметник реалізує свій функційний потенціал у двох базових синтаксичних позиціях – атрибутивній та предикативній, що формують основні моделі опису й оцінювання в українському мовленні та становлять важливий компонент навчання української мови як іноземної на початковому етапі.

Запропонований підхід до інтерпретації функцій прикметника дозволяє поєднати граматичний і комунікативний аспекти його опанування, що сприяє більш ефективному формуванню мовної та комунікативної компетентностей іноземних студентів.

Висновки. Прикметник є важливим елементом лексико-граматичної системи української мови, що реалізує значний функційний потенціал у структурі висловлювання. Його основними синтаксичними функціями є атрибутивна та предикативна, які забезпечують вербалізацію ознаки предмета, уточнення його властивостей і формування описових та оцінних характеристик у мовленні.

У контексті навчання української мови як іноземної функційний потенціал прикметника набуває особливого значення, оскільки ця частина мови забезпечує формування базових комунікативних моделей, необхідних для опису предметів, осіб і явищ навколишнього світу. На початкових рівнях володіння мовою (A1–A2) прикметники дозволяють студентам розширювати лексичний запас, опановувати моделі узгодження слів у роді, числі та відмінку, а також формувати елементарні висловлювання описового й оцінного характеру.

Ефективність засвоєння прикметників у курсі УМІ значною мірою залежить від поєднання формально-структурного та функційного підходів до навчання. Важливим є системне введення прикметників у типових синтаксичних моделях, використання тематичного принципу подання лексики, а також залучення вправ, спрямованих на опис, порівняння й оцінювання предметів та явищ.

Так, реалізація функційного потенціалу прикметника в навчальному процесі сприяє не лише формуванню мовної компетентності іноземних студентів, а й розвитку їхніх комунікативних умінь, що є важливою умовою успішного опанування української мови як засобу міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Lavrinets, O. Ya., Symonova, K. S., & Yaroshevych, I. A. (2019). *Suchasna ukrainska mova: Morfemika. Slovotvir. Morfolohiia.*

2. Matsiuk, Z. O. (2024). *Metodyka vykladannia hramatyky ukrainskoi movy yak inozemnoi. Morfolohiia.* Vydavets Viktoriia Kundelska.

ЮРЧЕНКО Валерія
https://orcid.org/0000-0003-0263-1941
НТУ «Харківський політехнічний інститут», Україна

РЕЛІГІЙНИЙ ТА ФІДЕЇСТИЧНИЙ ДИСКУРС В ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ ФРАНКОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Вступ. Широко досліджуваний в різних галузях гуманітарних та соціальних наук (а саме в філософії, соціології, психології, мовознавстві), релігійний дискурс в сучасному літературознавстві не завжди привертає належну увагу вчених через відносну непоширеність релігійної тематики та контексту в сучасній фікційній та нефікційній літературі. Зокрема, аналіз теоретичних джерел дозволяє вважати недостатньо дослідженим аспектом зазначеної проблеми питання співвідношення релігійного та фідеїстичного дискурсів в літературному творі. За аналогією до поглядів, сформованих в інших галузях науки, зокрема, в філософії [1], психології [4] та мовознавстві [5; 6], можна зробити висновок про наявність двох можливих підходів до вирішення цієї проблеми. Перший підхід полягає в повному ототожненні релігійного та фідеїстичного дискурсів і відмову від одного з цих термінів на користь іншого (див. [2] або [5; 6]). Другий підхід окреслено в одній з наукових праць Н. Савелюк, яка, досліджуючи семантику понять «віра» (лат. *fides*) та «релігія» (лат. *religio* – від *religere* та *religare*), дійшла висновку, що «обидва похідні поняття («фідеїстичний дискурс» та «релігійний дискурс») не зовсім збігаються за своїм змістом, адже, наприклад, у зв'язку з окресленою етимологією семантика «фідеїстичного» може стосуватися довіри, вірності й т. ін. не тільки Богові, а й будь-кому чи будь-чому, що інколи навіть не є уособленням Істини, Краси, Добра» [4, с. 67-68].

Мета. Основною ціллю даної розвідки є аналіз варіацій релігійного та фідеїстичного дискурсу в сучасній фікційній та нефікційній франкомовній

літературі задля виявлення основних дискурсивних ознак та вдосконалення типології дискурсу.

Результати. Загалом поділяючи точку зору Н. Савелюк, вважаємо за доречне розрізняти релігійний та фідеїстичний дискурс в літературному творі. Ознаками релігійного дискурсу як феномена мовленнєвої діяльності (зокрема, за О. Кім, Н. Одарчук, М. Федишин) можна вважати його наступні характеристики: 1) поділ учасників дискурсу на дві основні категорії («агенти» та «клієнти» – духовенство й миряни), наявність унікального учасника релігійного дискурсу – Бога; 2) чітко окреслений хронотоп, храм як прототипне місце; 3) наявність мети та цінностей дискурсу (метою, зокрема, є відновлення зв'язку людини з Богом, заклик до віри й покаяння, повчання та ствердження в вірі та чесноті, розповсюдження віровчення); 4) наявність базових концептів: віра, Бог та інш.; 5) наявність текстових матеріалів (зокрема, прецедентних текстів); 6) лексичні і синтаксичні особливості дискурсу (наявність спеціальної «релігійної» лексики, яку деякі спеціалісти вважають різновидом соціального жаргону); 7) наявність певних дискурсивних формул; 8) жанрова специфіка тощо [2, с.18] [3, с. 45] [5, с. 16-19]. Всі ці риси здебільшого притаманні літературним творам релігійної тематики, тому основною ознакою релігійного дискурсу в літературі, слід вважати наявність в творі релігійного контексту як сукупності зазначених характеристик.

Фідеїстичний дискурс є менш формалізованим і через це має дещо меншу кількість ознак, головними серед яких слід вважати саме віру (впевненість, довіру) як центральну тему і базовий концепт твору. Метою фідеїстичного дискурсу, як правило, є розповідь про віру, поширення віри. Учасники фідеїстичного дискурсу можуть умовно поділятися за ознакою віри на носіїв віри та невіруючих.

Відмінність між переважно фідеїстичним та переважно релігійним типами дискурсу можна продемонструвати на прикладі автобіографічних романів Еріка-Емманюеля Шмітта '*La Nuit de feu*' [7] (фідеїстичний дискурс) та '*Le défi de Jérusalem*' [8] (релігійний дискурс). Темою першого твору є прихід автора до

віри в існування Бога взагалі, віри в абсолют, після чого автор продовжує дотримуватися своїх філософських переконань, певною мірою залишаючись агностиком [7, с. 178; 8, с. 24]. В другому творі автор вирушає в християнське (католицьке) паломництво Святою Землею, паралельно описуючи свій шлях до повного прийняття християнства [8, с. 20-28]. Перший роман присвячений проблематиці віри взагалі. В другому романі автор фокусується на християнській вірі. В останньому творі, на відміну від попереднього, концепт Бога деталізований (автор сповідає віру в Христа як Сина Божого, що воплотився, був страчений та воскрес), присутні агенти та клієнти релігійного дискурсу (Папа Римський, кардинали, священники, віряни), описані релігійні ритуали (християнське богослужіння, причастя, паломницькі ритуали), наявний широкий діапазон релігійної лексики тощо.

Таким чином, є підстави говорити про релігійний та фідеїстичний дискурс як про два окремі типи дискурсу, що подекуди взаємно накладаються, та, відповідно, виокремлювати їх наступні підтипи:

1) Фідеїстично-релігійний дискурс (переважно фідеїстичний дискурс з ознаками та елементами релігійного дискурсу) – літературний дискурс, що поєднує тематику і проблематику віри із релігійним контекстом. Релігійний контекст в цьому випадку присутній, проте не деталізований. В сучасній франкомовній фікційній літературі саме цей тип дискурсу реалізований в романі Шейха Хаміду Кане '*L'Aventure ambiguë*' (1961) та циклі філософських повістей-притч '*Invisible*' (1997-2019) Е.-Е. Шмітта. Серед нефікційних творів, що того ж самого дискурсивного типу варто згадати публіцистичний діалог-есе Фредеріка Бегбедера '*Je crois, moi non plus*' (2004), вищезгаданий автобіографічний роман Еріка-Емманюеля Шмітта '*La Nuit de feu*' (2015), та '*Le Royaume*' (2014) Емманюеля Каррера (останній твір є автобіографічною оповіддю з елементами історичної розвідки та духовного роздуму).

2) Релігійно-фідеїстичний дискурс (переважно релігійний дискурс з ознаками та елементами фідеїстичного дискурсу). В центрі уваги твору, що належить до релігійно-фідеїстичного дискурсу – релігійна проблематика.

Релігійний контекст твору є деталізованим, наявні специфічні персонажі, хронотоп, подієвий ряд, присутній елемент філософського осмислення та переосмислення основних положень тієї чи іншої релігії. До творів цього підтипу можна віднести автобіографічний роман ‘*Le défi de Jérusalem*’ (2023) Еріка-Емманюеля Шмітта, а також ‘*L’évangile selon Pilate*’ (2001) того ж автора та ‘*Le Très-Bas*’ (1992) Крістіана Бобена. Останні два романи є художніми релігійно-історичними творами з яскраво вираженими елементами філософського дискурсу.

3) Фідеїстичний нерелігійний дискурс – до нього належать твори, центральною темою яких є віра, довіра, впевненість поза релігійним контекстом. Наприклад, роман ‘*Dieu voyage toujours incognito*’ (2010) популярного французького письменника Лорана Гунеля присвячений темі відновлення віри в себе. Твори ще деяких сучасних франкомовних авторів (Губерт Лампо, Сільві Жермен, Крістіан Бобен) містять елементи містицизму, «магічного реалізму», «магічного мінімалізму» і розкривають тему віри в Бога взагалі (позарелігійний концепт), в абсолют, в потойбічну реальність тощо, пропагують містичний досвід, джерелом якого є повсякденне життя.

4) Релігійний нефідеїстичний дискурс. В творах, що належать до цього типу дискурсу, релігійне життя постає як повсякденна реальність, проблематика віри не представлена або не посідає центрального місця. Окремі ознаки цього дискурсивного типу присутні, наприклад, в романі ‘*Magnus*’ (2005) Сільві Жермен.

Висновки. Проведений аналіз теоретичний джерел дозволив розмежувати поняття «фідеїстичний дискурс» та «релігійний дискурс» та визначити основні характеристики кожного з зазначених типів дискурсу. Основною характеристикою релігійного дискурсу можна вважати наявність в творі релігійного контексту. В творі релігійного дискурсу обов’язково присутні специфічні учасники дискурсу, чітко окреслений хронотоп, деталізовані концепти «Бог», «віра», наявна спеціалізована релігійна лексика. Натомість усі ці ознаки не є обов’язковими характеристиками фідеїстичного дискурсу.

Головною ознакою фідеїстичного дискурсу слід вважати саме віру (впевненість, довіру) як центральну тему і базовий концепт твору. Метою фідеїстичного дискурсу є розповідь про віру як систему переконань, поширення віри. Аналіз творів сучасної франкомовної літератури, що належать до зазначених дикурсивних напрямів, дозволив додатково виокремити фідеїстично-релігійний дискурс, релігійно-фідеїстичний дискурс, фідеїстичний нерелігійний дискурс та релігійний нефідеїстичний дискурс як підтипи зазначених дискурсивних типів.

Список використаних джерел:

1. Кадикало, А. (2023). *Релігійний дискурс між раціональністю та суб'єктивністю*. Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії, (47), 67–73. https://doi.org/10.30970/PPS.2023.47.8

2. Кім, О. (2018). *Релігійний дискурс як різновид інституціонального дискурсу*. У *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику і перспективи розвитку*: Збірник тез І міжнародної науково-практичної конференції* (с. 17–20). Переяслав-Хмельницький.

3. Одарчук, Н. А., & Приварська, Н. П. (2008). *Структурно-функціональні особливості релігійного дискурсу*. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Дискурсознавство, (5), 44–48.

4. Савелюк, Н. (2017). *Психологія розуміння релігійного дискурсу*. КНТ.

5. Федишин, М. І. (2018, June). *Жанрова палітра християнського релігійного дискурсу*. Science and Education a New Dimension: Philology, 6(50), 167. https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2018-167VI50-03

6. Федишин, М. І. (2018). *Релігійний дискурс як об'єкт мовознавчих досліджень*. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство і міжкультурна комунікація», (2), 58–61.

7. Schmitt, É.-E. (2015). *La nuit de feu: Roman*. Albin Michel.

8. Schmitt, É.-E. (2023). *Le défi de Jérusalem: Roman*. Albin Michel.

ЯГОДЗИНСЬКА Валерія
https://orcid.org/0000-0002-0015-7767
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СЕМІОТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ ВЕРБАЛЬНИХ І НЕВЕРБАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У КРИЗОВОМУ МЕДІАДИСКУРСІ: ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Вступ. У сучасному медіапросторі прояви соціально-кризових явищ репрезентуються не лише через вербальну інтерпретацію подій, а й через комплексну взаємодію різних семіотичних ресурсів, зокрема зображення, кольору, шрифтового оформлення, композиції, жесту, аудіального супроводу та графічних елементів. Подібно до граматики мовлення, візуальні знаки мають свої синтаксичні та семантичні особливості, які визначають, як сприймається текст. У своїй праці “Introducing Social Semiotics” лінгвіст Т. ван Левен пропонує інструменти для аналізу соціальних значень, що виникають у результаті використання різних модальностей [4]. Аналіз кризового медіадискурсу потребує звернення до мультимодальної парадигми, яка розглядає комунікацію як процес смислотворення, що реалізується через поєднання різних модусів. Отже, семіотична інтеграція виступає як принцип організації медіаповідомлення, за якого окремі знакові ресурси не функціонують ізольовано, а формують єдиний прагматично спрямований комплекс впливу на адресата.

Мультимодальний підхід, представлений у працях соціосеміотичного напряму, виходить із положення, що комунікація охоплює не лише мовний код, а й інші знакові системи – образ, звук, просторову організацію та тілесність, які виступають повноцінними носіями значення. Актуальність дослідження семіотичної інтеграції у кризовому медіадискурсі зумовлена тим, що саме в умовах соціальної кризи медіа посилюють інтенсивність впливу на аудиторію, активізуючи механізми інтерпретації, оцінювання та емоційного залучення.

Криза як дискурсивний об’єкт ніколи не подається нейтрально: вона конструюється через відбір лексичних одиниць, візуальних кадрів, символічних деталей і композиційних акцентів, що задають певну рамку сприйняття подій. Унаслідок цього кризовий медіадискурс функціонує не лише як канал інформування, а як простір формування суспільних уявлень, ціннісних орієнтацій і моделей колективного реагування.

Мета. Метою дослідження є виявлення прагматичних особливостей семіотичної інтеграції вербальних і невербальних ресурсів у кризовому медіадискурсі, а також визначення функціональних механізмів їх взаємодії у процесі конструювання смислу та впливу на аудиторію.

Результати. Теоретичною основою аналізу є соціосеміотичне трактування мультимодальності, відповідно до якого кожний модус має власний значеннєвий потенціал, але в реальному комунікативному акті цей потенціал реалізується у взаємодії з іншими модусами. У межах мультимодальної теорії Г. Кресс і Т. ван Левен запропонували інструментарій аналізу візуальної комунікації, що включає репрезентаційний, інтеракційний і композиційний виміри зображення [2].

У кризовому медіадискурсі семіотична інтеграція виконує низку прагматичних функцій. По-перше, вона реалізує інтерпретаційну функцію. Вербальний компонент формує тематичний і фактологічний каркас повідомлення, тоді як невербальні ресурси коригують спосіб його сприйняття. Наприклад, одна й та сама новина про протест, збройний конфлікт чи гуманітарну катастрофу може набувати різних смислових відтінків залежно від характеру візуального супроводу – нейтральної інфографіки, драматичного фотокадру, контрастного кольорового оформлення або крупного плану обличчя людини. Таким чином, візуальні елементи не лише ілюструють текст, а й беруть участь у продукуванні пресупозицій та ієрархізації смислів. По-друге, семіотична інтеграція виконує оцінну функцію. У кризовому медіадискурсі оцінність формується не лише за рахунок експресивної лексики чи метафоричних моделей, а й через невербальні засоби, які можуть маркувати загрозу, співчуття, напруження або солідарність. У поєднанні з текстом візуальні

образи здатні актуалізувати аксіологічні опозиції «свій / чужий», «жертва / агресор», «безпека / небезпека», «контроль / хаос». Т. ван Дейк передбачає виявлення в тексті семантичних опозицій, що працюють на позитивну самопрезентацію власної групи («Ми») та негативну презентацію «Інших» («Вони») [3]. Важливо звернути увагу, що семіотична інтеграція виступає механізмом програмування інтерпретації події. По-третє, значну роль відіграє персуазивна функція. У кризових медіаповідомленнях переконувальний потенціал реалізується через синхронізацію текстових і візуальних елементів. Зокрема, заголовкові та підзаголовкові конструкції, фотографічні зображення, інфографічні елементи, кольорові акценти й композиційна організація медіатексту формують ефект достовірності та актуальності інформації, що посилює персуазивний потенціал повідомлення. У цьому контексті вплив розуміється як використання ресурсів сили, влади, престижу, знань або комунікативних умінь для просування певних інтересів через застосування відповідних тактик, зокрема взаємних поступок, зобов'язань, апеляції до авторитету, формування відчуття дефіциту, узгодженості позицій, соціального консенсусу та фреймінгу реальності [1, с. 244–292].

Крім того, у структурі кризового медіадискурсу семіотична інтеграція виконує афективно-регулятивну функцію, пов'язану з формуванням емоційного режиму сприйняття події. Через добір візуальних кадрів, масштабування образу, композиційне виділення деталей та мовні засоби медіа моделюють не лише знання про кризу, а й допустимі форми емоційної реакції аудиторії – страх, емпатію, тривогу, солідарність або надію.

Висновки. Отже, семіотична інтеграція вербальних і невербальних ресурсів у кризовому медіадискурсі є ключовим механізмом організації мультимодального медіаповідомлення. Взаємодія різних модусів забезпечує формування інтерпретаційних рамок, аксіологічних оцінок і персуазивного впливу на аудиторію. У результаті кризовий медіадискурс постає як складна комунікативна система, у якій смисл формується на перетині мовних, візуальних і композиційних структур. Перспективним напрямом подальших досліджень є

аналіз конкретних моделей взаємодії тексту й зображення в англомовному медіапросторі соціальної кризи з урахуванням жанрових і особливостей платформ медіакомунікації.

Список використаних джерел:

1. Hadnagy, C. (2010). *Social engineering: The art of human hacking*. Wiley Publishing.
2. Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
3. van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
4. van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

Наукове видання

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

VI Міжнародна науково-практична конференція

«ГОРИЗОНТИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ»

(Харків, Україна; Оломоуц, Чехія)

17 квітня 2026 року

(електронне видання)

Відповідальний за випуск: Костікова І.І.

Комп'ютерна верстка: Атанова О.О.

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори

Ум. друк. арк.__21,3__ Електронне видання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002