

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

збірник тез доповідей учасників
всеукраїнської науково-практичної
конференції

2026

ВИПУСК 3



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»**



**Історико-філологічний факультет
Студентське наукове товариство «Пошук»
Кафедра української мови та літератури
Кафедра романо-германської філології
Кафедра іноземних мов**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

**збірник тез доповідей учасників
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

ВИПУСК 3

Рівне 2026

УДК: 811.111:378.016
DOI: 10.5281/zenodo.20538752
A 43

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
(протокол № 9 від 28 травня 2026 р.)*

Актуальні проблеми сучасної філології та лінгводидактики : збірник тез доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 14 травня 2026 р.) / упор. А. А. Смерчко, Д. А. Кочмар. Рівне : ПВНЗ “МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука”, 2026. 252 с.

У збірнику вміщено тези доповідей про проблеми і перспективи сучасної мовознавчої науки та літературознавства, лінгводидактики і методики навчання української та зарубіжної літератури у закладах середньої освіти. Відповідальність за якість оформлення тез і цитування джерел несуть автори та наукові керівники.

Наукові статті надруковано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат та інших відомостей.

© Автори тез доповідей, 2026
© Смерчко А. А., Кочмар Д. А., 2026
© Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана
Дем'янчука», 2026

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 **МОВА ЯК ЧИННИК ІДЕНТИФІКАЦІЇ НАЦІЇ.....9**

ГОРБОНІС І. ФУНКЦІОНУВАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЗАСОБІВ У МЕДІАТЕКСТАХ..... 9

ЗАМЛИННА С. ДИСКУРС СОЦМЕРЕЖ І МЕСЕНДЖЕРІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОСТВОЄННИЙ ПЕРІОД..... 13

ЛЯСКОВСЬКА А. СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ..... 16

КАКОРИНА В. ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДЕОІНТЕРВ'Ю ЯК МЕДІАДИСКУРСУ..... 20

КЛИЩУК Б. СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ЯК ОЗНАКА ІДЮСТИЛІО М. КИРИЛЬЧУК (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МИКОЛЬЦЬОВЕ ЩАСТЯ»)..... 23

ПАСТУШИН С. МОВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ..... 29

ПОЛИЩУК А. МОВА ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ..... 32

СОРОКА Б. СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СЕРЕД МОЛОДІ..... 35

РОЗДІЛ 2 **ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА: ТЕКСТ, КОНТЕКСТ, ІНТЕРТЕКСТ 38**

БОГОНОС І. ОБРАЗ «КНИГИ, ЯКА ОЖИВАЄ» В СУЧАСНІЙ ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ» І МАРИНИ ПАВЛЕНКО «РУСАЛОНЬКА ІЗ 7-Б»)..... 38

ДВОРАК А. ОБРАЗ ЖІНКИ ЯК САКРАЛЬНОЇ ЖЕРТВИ В ОПОВІДАННЯХ ЕДГАРА ПО..... 42

КРАВЧУК А. КОНФЛІКТ «БАТЬКИ – ДІТИ» В «ЩОДЕННИКУ» АННІ ФРАНК..... 47

РЯБУЩИЦЬ Н. СПЕЦИФІКА ПОСТМОДЕРНІЗМУ В РОМАНІ «ІМ'Я ТРОЯНДИ» УМБЕРТО ЕКО..... 51

ХОМИЧ К. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ЗОБРАЖЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ У ТВОРАХ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА «РОМЕО І ДЖУЛЬЄТТА» ТА «ГАМЛЕТ» 54

ЮРКОВЕЦЬ А. АЛЕГОРІЯ ПОРЯТУНКУ В ЛІРИЦІ АЛКЕЯ: ВІД ФІЗИКИ КОРОНАРНОГО РОЗРЯДУ ДО МЕТАФОРИ ДЕРЖАВНОГО ВИЗВОЛЕННЯ.....58

РОЗДІЛ 3
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ..... 60

БАГІНСЬКА Ю. МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ ТА ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ У РОМАНІ КОЛІН ГУВЕР «БЕЗ МЕРІТ»... 60

БАРУКН. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ АНТИЧНОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРІ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ОБРАЗНО-СМИСЛОВОГО ЦЕНТРУ .. 63

ВОЙТЮК С. ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В АНІМАЦІЙНОМУ ФІЛЬМІ «INSIDE OUT» 66

ГАВРИЛІН Д. ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ КАЗКОВОЇ АТМОСФЕРИ У ФІЛЬМІ «ЧАРЛІ ТА ШОКОЛАДНА ФАБРИКА» РОАЛЬДА ДАЛА..... 69

ГУМЕНЮК І. СИНТАКСИЧНО-СТИЛІСТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ АГРЕСІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «IT ENDS WITH US»)..... 72

GUSAK M. CONNOTATIVE POTENTIAL OF VOCABULARY IN ADVERTISING TEXTS OF GLOBAL BRANDS 75

ДМИТРИШИНА В. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ АСПЕКТИ МОВИ МІЖРЕАЛЬНОСТІ В СЕРІАЛІ “STRANGER THINGS” 77

ДЯДЮСЬ В. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ І ТАКТИК ТА ЕКСПРЕСИВНИХ ЗАСОБІВ У МОВЛЕННІ ПІДЛІТКІВ НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «STRANGER THINGS» 80

ЗАКЛАДНА А. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФІЛЬМУ “INSIDE THE MIND OF THE CAT” (2022) 83

ІЗАЙ І. ЛІНГВІСТИЧНА ГІБРИДИЗАЦІЯ ТА ПСЕВДОІНОЗЕМНИЙ БРЕНДИНГ У РЕГІОНАЛЬНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ..... 86

ІЛЮЧОК Б. ФУНКЦІЯ МЕТАФОР І СИМВОЛІВ У СТВОРЕННІ НАРАТИВНОЇ СТРУКТУРИ РОМАНУ ХАРУКІ МУРАКАМІ «A WILD SHEEP CHASE» 89

КУЗЬМІН М. ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЮДИНИ: СТЕРЕОТИП, АСИМЕТРІЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ..... 93

КОЛЕСНИК Т. КОГЕЗІЯ ТА КОГЕРЕНТНІСТЬ ЯК ТЕКСТОТВІРНІ

КАТЕГОРІЇ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ	97
КОРЕНЬ М. РОЛЬ МЕТАФОРИ І СИМВОЛІЗМУ У РОМАНІ «ВИННІ ЗІРКИ» ДЖОНА ГРІНА.....	100
КОТЄНЄВА Ю. АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОБУТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ КАЗЦІ.....	103
ЛЕСЮК С. СТІКІ СЛОВЕСНІ КОМПЛЕКСИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗРУШЕНЬ: МЕХАНІЗМИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТА НАРОДЖЕННЯ НОВИХ АФОРИСТИЧНИХ ЗВОРОТІВ	106
МАТВІЙЧУК М. ІНТЕГРАЦІЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В РОБОТУ ПЕРЕКЛАДАЧА У ХМАРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ МАТЕСАТ.....	109
ПОЛИЩУК О. ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ НЛП ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ ТА МАНІПУЛЯЦІЇ В ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ.....	114
ПРАЧУК Д. КОГНІТИВНО-СТИЛІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМАХ APERTIUM ТА DEERL: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	116
ТИВОДАР А. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАСМЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ ВІЙНИ	119
ФРОЛОВА В. МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАТЕЙ ВВС ТА ТЕКСТІВ, ЗГЕНЕРОВАНИХ CHATGPT	122
РОЗДІЛ 4	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	125
БОЯРЧУК Х. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	125
ГАЛУШКО Є. ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОДЕСЬКОМУ ЛІЦЕЇ №30.....	128
КЛИМОВА Р. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	136
КОСІНОВА О. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ..	141
КУБАЛЬСЬКА А. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПАНУВАННЯ НОВОЇ РЕДАКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ УЧНЯМИ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	149
СЕМЕНЮК А. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	

ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ.....	154
<i>СТОЯНОВА А.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	157
РОЗДІЛ	5
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	164
<i>ЯКУБОВСЬКА І.</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	164
РОЗДІЛ	6
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	168
<i>ГАЙОВИЧ В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	168
<i>ГОЛУБКА Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ СТОРІТЕЛІНГУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	171
<i>ЖУК Н.</i> ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	175
<i>ІВАНИЦЬКА С.</i> ІНТЕГРАЦІЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ.....	180
<i>КАЧУРЕЦЬ Д.</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ (НА МАТЕРІАЛІ АЛГОРИТМІВ CHATGPT ТА GRAMMARLY)	187
<i>КОВБАР В.</i> МЕТОДИКА УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ	188
<i>КУЛІК Я.</i> ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	191
<i>ЛЯСКОВСЬКА Є.</i> ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	195
<i>МАРТИНЮК А.</i> THE IMPACT OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING ON STUDENTS' PARTICIPATION IN SPEAKING ENGLISH	198
<i>НАУМУК А.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ	

МОВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	202
НЕРОДИК А. ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЕЛЕМЕНТІВ "EDUTAINMENT" У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ШКОЛИ.....	206
ПАВЛЮК О. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	210
РЕДЬКО Л. ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ.....	214
РИЛЬНИК А. МЕТОДИКА ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЄДНАННЯМ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ.....	217
РУДНИК Ю. СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	223
СРИК С. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	224
SLAVODUKH V. INCIDENTAL FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION THROUGH VIDEO GAME NARRATIVES: AN INFORMAL LEARNING PERSPECTIVE.....	227
СОЛОЧИНСЬКИЙ В. МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ.....	230
ТАЛАЩУК К. КОРЕКЦІЯ ПОМИЛОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	235
ТАРГОНІЙ Б. APPLICATION OF ROLE-PLAYING GAMES INTO HIGH SCHOOL TO FOSTER SPEAKING SKILLS.....	239
ЧЕРНЯК В. РОЛЬ ГУРТКІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНИХ ВТРАТ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	242
ШВАБ Н. СУЧАСНІ ВИКЛИКИ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	244
ЮРІЙЧУК Г. DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SKILLS.....	249

РОЗДІЛ 1

МОВА ЯК ЧИННИК ІДЕНТИФІКАЦІЇ НАЦІЇ

ФУНКЦІОНУВАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЗАСОБІВ У МЕДІАТЕКСТАХ

Ірина ГОРБОНІС

*Здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультету Бізнес комунікації та переклад,
Навчально-наукового інституту міжнародних відносин
ім. Б.Д. Гаврилишина,
Західноукраїнського національного університету*

Науковий Керівник:

Світлана РИБАЧОК

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій
Західноукраїнського національного університету*

Сучасний медіадискурс є одним із найвпливовіших інструментів формування суспільної думки. В умовах інформаційної перенасиченості та загострення гібридних інформаційних конфліктів маніпулятивні технології стають дедалі витонченішими й важче піддаються ідентифікації. Під маніпуляцією у лінгвістиці розуміють «прихований вплив на свідомість реципієнта з метою формування певних настановлень, переконань або поведінкових моделей без його усвідомленої згоди» [3, с. 45]. Лексико-семантичні засоби займають центральне місце серед інструментів такого впливу, оскільки саме слово є первинною одиницею смислотворення й оцінювання дійсності.

Мета пропонованої розвідки полягає у виявленні та систематизації лексико-семантичних особливостей маніпулятивних технологій у різних типах медіадискурсу: новинному, публіцистично-аналітичному та цифровому. Матеріалом дослідження слугували тексти українських онлайн-видань, публікації в соціальних мережах та аналітичні статті за 2020–2024 рр.

Питання маніпулятивних лексико-семантичних засобів були предметом аналізу численних дослідників. Серед зарубіжних учених варто виокремити: Т. ван Дейка [2, с. 112–130], який розробив дискурс-аналітичну модель медіаманіпуляції та стратегії ідеологічного впливу в мас-медіа; Р. Водак [9, с. 45–67], яка в межах критичного дискурс-

аналізу описала механізми мовного конструювання ворожих образів; Дж. Лакоффа та М. Джонсона [8, с. 23–48], котрі обґрунтували роль концептуальної метафори у формуванні суспільних настановлень. Серед вітчизняних науковців значний внесок зробили: Ф. С. Бацевич [1, с. 178–195], який дослідив прагматичні виміри маніпулятивного мовлення в українському медіапросторі; Л. Ф. Компанцева [4, с. 185–200], що описала специфіку мовного маніпулювання в інтернет-комунікації; О. В. Зелінська [3, с. 40–55], яка систематизувала маніпулятивний потенціал мас-медійного дискурсу з урахуванням лексико-семантичного рівня.

Маніпулятивні технології в новинному медіадискурсі. Новинний дискурс формально орієнтований на об'єктивне відображення дійсності, проте саме тут маніпуляція набуває найбільш прихованого характеру. Заголовок є першим і найпотужнішим маніпулятивним елементом: він формує «рамку сприйняття» (framing) ще до прочитання тексту [6, с. 112]. Порівняймо: *Мирні жителі загинули внаслідок обстрілу* та *Терористи знищили мирне населення* — обидва заголовки можуть описувати одну подію, але несуть принципово різне оцінне та емоційне навантаження.

Серед лексичних засобів впливу в інформаційних текстах виокремлюємо такі основні групи: 1) **евфемізми** — слова й вирази, що пом'якшують або приховують неприємну дійсність (*спеціальна операція* замість *агресія*); 2) **дисфемізми** — вирази з підкресленою негативною конотацією (*окупанти, карателі*); 3) **ярлики** — стійкі оцінні номінації, що закріплюють певний образ суб'єкта (*хунта, режим, терористи*); 4) **слова-тригери** — лексеми, що викликають миттєву емоційну реакцію й блокують критичне мислення (*геноцид, зрада, катастрофа*). Вибір між синонімами *бойовик* і *терорист*, *загинув* і *був ліквідований* відображає не нейтральну номінацію, а свідомо обрану ідеологічну позицію редакції [5, с. 78].

Важливим є і явище **замовчування** — маніпуляція не лише тим, що сказано, а й тим, що свідомо пропущено. Неповне висвітлення контексту, відсутність альтернативних точок зору або вибіркоче цитування джерел є типовими прийомами маніпулювання в новинних матеріалах.

Маніпуляція в публіцистичному та аналітичному медіадискурсі. У публіцистиці й аналітиці маніпулятивний вплив реалізується через авторську оцінність і семантичні стратегії інтерпретації подій. Оцінність закладена на рівні семантики слова й виявляється у виборі лексем із меліоративним або пейоративним

забарвленням: *реформатор* — *руйнівник*, *народний рух* — *натовп* [7, с. 231]. Авторська позиція маскується під об'єктивний аналіз, що робить маніпуляцію важко помітною.

Серед семантичних стратегій інтерпретації подій виділяємо: **генералізацію** — узагальнення одиничного факту до рівня закономірності (*усі чиновники корумповані*); **семантичне зміщення** — вживання слова в нетиповому контексті для зміни його сприйняття; **імплікатури** — смисли, що не виражені прямо, але передбачаються текстом; **метафоризацію** — використання образних моделей для нав'язування певної інтерпретації (метафора *держава* — *організм*, *економіка* — *хворий пацієнт* і под.) [5, с. 79–80].

Прецедентні тексти та інтертекстуальні посилання також є потужним засобом маніпуляції в аналітичних матеріалах: апеляція до відомих культурних кодів і колективної пам'яті аудиторії активує готові оцінні стереотипи без їх раціонального обґрунтування [4, с. 189].

Лексико-семантичні особливості маніпуляції в цифровому медіадискурсі. Цифровий медіадискурс — онлайн-медіа та соціальні мережі — відзначається принципово новими умовами функціонування маніпулятивних технологій. Алгоритмічна логіка платформ (Facebook, Twitter/X, TikTok, Telegram) цілеспрямовано просуває емоційно заряджений контент, що підсилює маніпулятивний ефект навіть порівняно нейтральних за змістом повідомлень [4, с. 191].

Специфічними мовними механізмами цифрового маніпулювання є: 1) **кліквіві заголовки** (clickbait) — навмисно сенсаційні, часто оманливі формулювання, покликані стимулювати переходи за посиланням (*Вчені шоковані тим, що..., Ніхто не очікував, що...*); 2) **гіперболізація** — навмисне перебільшення масштабів події; 3) **навмисна двозначність** — формулювання, що допускають суперечливі інтерпретації; 4) **агресивна метафоризація** — образи, що апелюють до страху, відрази або гніву.

Особливістю соціальних мереж є феномен **ехо-камери**: алгоритми замикають користувача в колі однотипного контенту, що посилює вже наявні переконання й унеможливує зіткнення з альтернативними точками зору. На лексичному рівні це проявляється у закріпленні певного вокабуляру всередині спільноти — слів, що слугують маркерами «своїх» і «чужих». Стрімкість поширення інформації та її вірусність унеможливають повноцінне критичне осмислення повідомлення реципієнтом ще до моменту його передачі далі [6, с. 118].

Отже, лексико-семантичні маніпулятивні технології у медіадискурсі являють собою розгалужену систему взаємопов'язаних

засобів, що функціонують на різних рівнях — від вибору окремої лексеми до конструювання цілісних інтерпретаційних рамок. Кожен тип дискурсу (новинний, аналітичний, цифровий) характеризується специфічним набором маніпулятивних прийомів, зумовленим його жанровими, комунікативними й технологічними особливостями. Подальша розробка критеріїв ідентифікації маніпулятивної лексики є необхідною умовою розвитку медіаграмотності й формування критичного мислення в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Модус комунікативної поведінки: лінгвопрагматичний аспект. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2010. С. 178–195.
2. Дейк Т. ван. Язык. Познание. Коммуникация / пер. з англ. Б. М. Наумової. Київ : Основи, 2000. С. 112–130.
3. Зелінська О. В. Маніпулятивний потенціал мас-медійного дискурсу. Київ : Академвидав, 2018. С. 40–55.
4. Компанцева Л. Ф. Інтернет-лінгвістика. Луганськ : Знання, 2012. С. 185–200.
5. Кравченко Н. К. Прагматика дискурсу. Київ : Логос, 2009. С. 74–92.
6. Різун В. В. Теорія масової комунікації. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2008. С. 108–125.
7. Чемес В. Ф. Семантичні стратегії сучасних мас-медіа. Харків : Фолю, 2015. С. 225–240.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press, 1980. С. 23–48.
9. Wodak R. *The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual*. London : Palgrave Macmillan, 2009. С. 45–67.

ДИСКУРС СОЦМЕРЕЖ І МЕСЕНДЖЕРІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОСТВОЄННИЙ ПЕРІОД

Софія ЗАМЛИННА

здобувач фахової передвищої освіти

Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України»

Науковий керівник:

Мирослава СОРОКА

викладач-методист гуманітарних дисциплін

Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України»

Дискурс соціальних мереж і месенджерів у воєнний та поствоєнний період є складним і багатогранним явищем, що охоплює інформаційні, комунікативні, культурні та психологічні аспекти. У сучасному світі цифрові платформи стали невід'ємною частиною суспільного життя, а під час війни вони перетворюються на ключові інструменти комунікації, мобілізації та протидії інформаційним загрозам. Водночас у поствоєнний період їхня роль трансформується, набуваючи значення у відновленні суспільного діалогу, формуванні колективної пам'яті та підтримці процесів реінтеграції.

У воєнний час соцмережі та месенджери виконують функцію оперативного інформування населення. Вони стають каналами поширення офіційних повідомлень, попереджень про небезпеку, інструкцій щодо дій у кризових ситуаціях. Завдяки швидкості комунікації та широкому охопленню аудиторії ці платформи дозволяють державним інституціям та громадським організаціям ефективно взаємодіяти з громадянами. Водночас вони стають простором для самоорганізації суспільства: волонтерські рухи, гуманітарні ініціативи, збори коштів та допомоги координуються саме через цифрові канали. Таким чином, соцмережі та месенджери перетворюються на своєрідний «цифровий фронт», де боротьба точиться не лише за території, а й за свідомість людей.

Важливим аспектом є протидія дезінформації та пропаганді. У воєнний час інформаційні атаки стають одним із ключових інструментів ворога, спрямованих на деморалізацію населення, поширення паніки та

підбив довіри до державних інституцій. Соцмережі та месенджери, з одного боку, є каналами поширення фейків, а з іншого — майданчиками для їхнього спростування. Офіційні сторінки державних органів, незалежні медіа та громадські активісти активно використовують цифрові платформи для викриття неправдивої інформації, формування критичного мислення та підвищення медіаграмотності населення. Таким чином, дискурс соцмереж у воєнний час характеризується постійним протистоянням між правдивими та маніпулятивними повідомленнями.

Не менш важливою є психологічна функція соцмереж і месенджерів. У період війни вони стають простором для емоційної підтримки, взаємодії між людьми, які переживають схожі труднощі. Спільноти у Facebook, Telegram чи Viber виконують роль своєрідних «цифрових родин», де люди діляться переживаннями, отримують моральну підтримку та відчуття солідарності. Це сприяє збереженню психологічної стійкості суспільства, формуванню колективної ідентичності та зміцненню соціальних зв'язків.

Водночас дискурс соцмереж у воєнний час має й негативні сторони. Надмірне споживання інформації призводить до емоційного вигорання, тривожності та депресивних станів. Постійний потік новин, часто драматичних і травматичних, створює ефект «інформаційного перевантаження». Крім того, існує проблема кібербезпеки: витік персональних даних, хакерські атаки та використання месенджерів для шпигунства становлять реальну загрозу. Таким чином, дискурс соцмереж у воєнний час є амбівалентним — він поєднує як позитивні, так і негативні аспекти.

У поствоєнний період роль соцмереж і месенджерів трансформується. Вони стають інструментами відновлення суспільного діалогу, формування національної пам'яті та конструювання нових культурних наративів. Через цифрові платформи поширюються історії про героїзм, досвід виживання, приклади солідарності та взаємодопомоги. Це сприяє формуванню колективної ідентичності та збереженню пам'яті про події війни. Водночас соцмережі стають майданчиками для дискусій щодо майбутнього країни, її політичного та культурного розвитку.

Особливе значення у поствоєнний період мають месенджери як інструменти реінтеграції ветеранів та постраждалих. Через цифрові канали організуються групи підтримки, психологічні консультації, освітні програми та проєкти соціальної адаптації. Це дозволяє забезпечити комунікацію між різними соціальними групами, сприяє їхній інтеграції у суспільне життя та зменшує ризик соціальної ізоляції.

Таким чином, дискурс месенджерів у поствоєнний час набуває терапевтичного та інтеграційного виміру.

Важливим є й економічний аспект. Соцмережі та месенджери стають платформами для розвитку малого та середнього бізнесу, поширення інформації про нові можливості, залучення інвестицій та створення робочих місць. У поствоєнний період вони виконують роль каталізаторів економічного відновлення, сприяючи формуванню нових бізнес-моделей та цифрової економіки.

Отже, дискурс соцмереж і месенджерів у воєнний та поствоєнний період є багатограним явищем, що визначає інформаційний, культурний та соціальний розвиток суспільства. У воєнний час вони стають інструментами мобілізації, протидії дезінформації та психологічної підтримки. У поствоєнний період їхня роль трансформується, набуваючи значення у відновленні суспільного діалогу, формуванні національної пам'яті та підтримці процесів реінтеграції. Таким чином, соцмережі та месенджери виступають не лише технологічними інструментами, а й соціальними просторами, що формують колективну ідентичність та визначають перспективи розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юрченко О. А., Лисенко Т. А., Сохацький О. Ю. Роль соціальних мереж та інших цифрових платформ у комунікації під час війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №7(35). С. 990–1001. ISSN 2786-5274.
2. Чекотило Т. Соціальні комунікації в умовах воєнного стану. *Сучасний масовокомунікаційний простір: історія, реалії, перспективи*: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. Суми: Сумський державний університет, 2023. С. 100–104.
3. Макарова М. Соціальні мережі як провідні джерела інформації в умовах війни. *Вісник Книжкової палати*. 2023. №10. С. 25–31. DOI: 10.36273/2076-9555.2023.10(327).25-31.
4. Гаврилюк О. П. Аналіз рейтингів соціальних мереж у світі та Україні. *Гуманітарні та природничі науки: актуальні питання*: матеріали наук.-практ. конф. Львів–Одеса, 2023. С. 13–17.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Анна ЛЯСКОВСЬКА

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Антон СМЕРЧКО

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Актуальність дослідження визначається зростанням ролі соціальних мереж у повсякденному житті молоді та їх впливом на способи комунікації, навчання і дозвілля. Соціальні мережі виконують не лише комунікативну, а й соціокультурну функцію, впливаючи на цінності, уявлення та поведінкові практики молоді. Фактично вони виступають одним із середовищ, у якому відбувається соціальне становлення молоді, де формуються та відтворюються моделі взаємодії і комунікації.

Важливо враховувати, що значна частина повсякденної активності молоді переміщується в онлайн-середовище, що трансформує звичні способи спілкування, навчання та проведення вільного часу. Зокрема, комунікація дедалі частіше відбувається через цифрові платформи, а споживання інформації зміщується у бік коротких і візуально орієнтованих форматів. У зв'язку з цим виникає потреба у дослідженні впливу соціальних мереж на психоемоційний стан, особливості соціальної адаптації, комунікативні навички та освітню діяльність здобувачів освіти. Окремої уваги потребує їх вплив на самооцінку, мотивацію та життєві орієнтири.

Мета дослідження – проаналізувати вплив соціальних мереж на життя молоді та визначити основні соціальні, психологічні та освітні наслідки їх використання в сучасних умовах. Завдання дослідження:

- проаналізувати роль соціальних мереж у процесі соціалізації молоді, зокрема їх вплив на формування міжособистісних відносин та соціальних зв'язків;

- визначити позитивні аспекти використання соціальних мереж, такі як розширення можливостей комунікації, доступ до інформації, самореалізація та розвиток цифрових компетентностей;

- окреслити негативні аспекти їх впливу, зокрема ризики залежності, зниження рівня критичного мислення, поширення дезінформації та негативний вплив на психічне здоров'я;

- дослідити чинники, що впливають на характер і інтенсивність використання соціальних мереж;

- визначити можливі шляхи мінімізації негативного впливу соціальних мереж.

Теоретичний аналіз базується на працях у галузі соціології, психології та педагогіки. Зокрема, D. Boyd розглядає соціальні мережі як середовище, у якому відбувається формування соціальної ідентичності молоді.

Отже, цифрове середовище доцільно розглядати як один із чинників соціального становлення молоді.

За даними Pew Research Center, більшість молоді регулярно використовує соціальні мережі для підтримки соціальних зв'язків, отримання новин, обміну інформацією та самовираження. Соціальні мережі сприяють інтеграції молоді в інформаційне середовище, розширюють комунікативні можливості та формують нові способи соціальної взаємодії. Зокрема, вони дозволяють підтримувати контакти незалежно від відстані, брати участь у різних спільнотах за інтересами та долучатися до суспільних процесів. Це сприяє розвитку комунікативних навичок та навичок роботи з інформацією.

Разом з тим дослідники звертають увагу і на ризики використання соціальних мереж. J. Twenge вказує на зв'язок між інтенсивним використанням соціальних мереж і підвищенням рівня тривожності, депресивних станів та зниженням самооцінки серед молоді. Схожі висновки подає S. Turkle, яка наголошує на зниженні якості міжособистісного спілкування, поверхневості контактів та втраті навичок глибокої емоційної взаємодії.

Молодь часто стикається з агресивною поведінкою в онлайн-просторі. Це може призводити до стресу, тривожності та соціальної ізоляції. Інформаційне перевантаження ускладнює відбір релевантної інформації та знижує здатність до її критичного аналізу. Соціальні мережі також можуть формувати залежність, що проявляється у

надмірному використанні цифрових платформ, зниженні продуктивності навчальної діяльності, порушенні концентрації уваги та режиму сну.

На нашу думку, характер впливу соціальних мереж значною мірою залежить не лише від інтенсивності їх використання, а й від рівня сформованості навичок критичного сприйняття інформації та саморегуляції поведінки користувачів.

У цьому контексті важливим є формування у молоді навичок критичного мислення, медіаграмотності та відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів.

Разом із тим, соціальні мережі мають значний потенціал у сфері освіти. Соціальні мережі можуть використовуватися як допоміжний інструмент організації навчання та комунікації між учасниками освітнього процесу. Освітні спільноти, тематичні групи, відеоконтент, інтерактивні платформи та онлайн-курси сприяють підвищенню зацікавленості молоді у навчанні. Наприклад, тематичні групи та освітні сторінки дозволяють обмінюватися навчальними матеріалами та підтримувати комунікацію між учасниками освітнього процесу.

Проведений аналіз показує, що вплив соціальних мереж на життя молоді має різноспрямований характер. Зменшення негативних ефектів можливе за умови впровадження освітніх практик, спрямованих на формування відповідального користування цифровими ресурсами.

Висновки. Соціальні мережі інтегрувалися у щоденне життя молоді та впливають на комунікацію, доступ до інформації та поведінкові практики. Їх вплив не є однозначним і залежить від індивідуальних особливостей користувачів та способів використання цифрових ресурсів.

Поряд із розширенням можливостей комунікації та навчання, фіксуються ризики, пов'язані з інформаційним перевантаженням, зниженням якості міжособистісної взаємодії та психоемоційними труднощами.

На нашу думку, ключовим фактором є не саме використання соціальних мереж, а спосіб взаємодії з ними.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення впливу соціальних мереж на академічну успішність, соціальну активність та психологічний стан молоді, а також розробка практичних рекомендацій щодо їх ефективного використання в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boyd D. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press, 2014.
2. Pew Research Center. Social Media Use in 2023. URL: <https://www.pewresearch.org>
3. Twenge J. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Happy*. Atria Books, 2017.
4. Turkle S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books, 2011.

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДЕОІНТЕРВ'Ю ЯК МЕДІАДИСКУРСУ

Валерія КАКОРИНА

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету журналістики*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник:

Наталія ШУЛЬСЬКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних комунікацій,*

*заступник декана з виховної роботи, молодіжної політики
та соціальної роботи*

Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

У сучасному медіапросторі відеоінтерв'ю набуває статусу одного з провідних жанрів публічної комунікації, що поєднує інформаційні, аналітичні та репрезентативні функції. Його поширення зумовлене розвитком цифрових платформ, насамперед YouTube, а також зміною комунікативних практик аудиторії. Водночас відеоінтерв'ю становить інтерес не тільки для журналістики, а й для філології, оскільки виступає як специфічний тип медіадискурсу, у якому мова функціонує в умовах живої взаємодії. **Актуальність** дослідження зумовлено необхідністю комплексного аналізу відеоінтерв'ю як мультимодального дискурсного явища, у якому поєднуються вербальні, невербальні та візуальні компоненти комунікації. Особливо важливим у цьому контексті є врахування ролі мови як чинника ідентифікації нації, оскільки саме через мовні засоби у відеоінтерв'ю актуалізуються культурні коди, ціннісні орієнтири та соціально-історичний досвід спільноти.

Проблематика медіадискурсу, мовленнєвих стратегій та комунікативної взаємодії досліджувалася у працях українських і зарубіжних науковців. Особливу увагу приділено діалогічній природі інтерв'ю, ролі мовленнєвих актів, а також взаємодії вербальних та невербальних компонентів комунікації: відеоінтерв'ю як мультимодальний текст потребує подальшого лінгвістичного осмислення.

Метою дослідження є аналіз відеоінтерв'ю як лінгвокомунікативного феномену, визначення його структурних і

мовленневих особливостей, а також ролі запитань як основного інструменту організації дискурсу.

Відеоінтерв'ю як лінгвокомунікативний феномен охоплює комплекс взаємопов'язаних рівнів комунікації, у межах яких мовлення функціонує не ізольовано, а в поєднанні з невербальними та візуальними засобами вираження. З погляду *структурних особливостей* воно постає як мультимодальний дискурс, де смисл формується через взаємодію вербального тексту, інтонаційних характеристик, міміки, жестів та візуально-медійного контексту.

По-перше, відеоінтерв'ю охоплює *вербально-дискурсний* рівень, який включає діалогічну взаємодію між інтерв'юером і респондентом, реалізацію комунікативних стратегій, типологію запитань і відповідей, а також особливості побудови усного мовлення в умовах публічної комунікації. Саме на цьому рівні формуються основні смислові блоки інтерв'ю та відбувається обмін інформацією. Окремий рівень становить *невербально-комунікативний* компонент, який включає міміку, жести, погляд, поставу, інтонацію та інші паралінгвістичні засоби. Саме вони, доповнюючи вербальне мовлення, виконують функцію підсилення, уточнення або модифікації вербального змісту, впливаючи на інтерпретацію висловлювань аудиторією. *Візуально-медійний* рівень охоплює композицію кадру, освітлення, монтаж, ракурси зйомки та загальну стилістику відео. Ці елементи формують контекст сприйняття та задають емоційно-оцінну рамку інтерпретації змісту.

Мовленнєві особливості відеоінтерв'ю як жанру визначаються його діалогічною природою, публічним характером комунікації та одночасною орієнтацією на аудиторію як прихованого адресата. Унаслідок цього усне мовлення тут функціонує не як спонтанна розмова, а як частково структурований і стратегічно організований дискурс. Передусім характерною є діалогічність та реактивність мовлення: висловлювання формуються у відповідь на запитання, мають уточнювальний або роз'яснювальний характер й залежать від попередньої репліки співрозмовника. Такий добір запитань зумовлює високий рівень контекстності та тісний зв'язок між репліками.

Значну роль відіграє *експресивність мовлення*, яка реалізується через інтонаційні засоби, логічні наголоси, риторичні запитання, емоційно забарвлену лексику та оцінні висловлювання. Саме експресивність забезпечує залучення аудиторії та посилює впливовий потенціал висловлювань. Характерною також є інтертекстуальність та апелювання до зовнішніх джерел знань: цитування, посилення на події, досвід або авторитетні думки. Це підвищує аргументативність мовлення та формує ефект достовірності.

Центральним елементом відеоінтерв'ю є *запитання*, які визначають логіку розгортання дискурсу. З лінгвістичної точки зору вони виступають як мовленнєві акти, спрямовані на отримання інформації, стимулювання рефлексії або актуалізацію позиції респондента. У межах інтерв'ю доцільно виокремлювати кілька типів запитань, серед яких *інформаційні* (спрямовані на отримання фактів); *аналітичні* (орієнтовані на пояснення та інтерпретацію); *рефлексивні* (пов'язані з особистим досвідом); *провокативні* (спрямовані на виявлення прихованих смислів).

Особливістю відеоінтерв'ю є також поєднання *підготовленого* та *спонтанного* мовлення. Попри те, що інтерв'юер заздалегідь формує систему запитань, реальний перебіг розмови може змінюватися під впливом відповідей респондента. Такий перебіг подій зумовлює появу уточнювальних, реактивних та імпровізованих запитань, які є важливим інструментом підтримання комунікації.

Висновки. Отже, відеоінтерв'ю є складним лінгвокомунікативним утворенням, що поєднує ознаки діалогічного мовлення, медіадискурсу та мультимодального тексту. Його специфіка полягає у динамічності, інтерактивності та поєднанні підготовлених і спонтанних мовленнєвих актів. Ключову роль у структурі інтерв'ю відіграють запитання, які визначають логіку комунікації та впливають на формування змісту. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом прагматичних і когнітивних аспектів відеоінтерв'ю в умовах цифрового медіасередовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутко О., Семенова К. Відеоінтерв'ю в сучасному медійному просторі. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*. 2020. № 3(2). С. 190-196. URL: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.3.2.2020.217640>
2. Дмитровський З. Є. Організація роботи на телебаченні : тексти лекцій. Львів, 2020. 99 с.
3. Дяків Х. Мовленнєвий жанр «відеоінтерв'ю»: комунікативно-прагматична організація. *Folia Philologica*. 2021. № 1. С. 20-28, DOI: <https://doi.org/10.17721/fovia.philologica/2021/1/3>
4. Carpenter-Miller S., Cepak A., Peng Z. An Exploration of the Complexity of Journalistic Interviewing Competencies. *Journalism Studies*. 2018. № 19 (5). P. 2283-2303. DOI: [10.1080/1461670X.2017.1338155](https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1338155)
5. Shulka N., Kostusiak N., Novikova O., Hrytsevych Yu., Lychuk M., Vyshnevska G., Haida O., Tarasenko S., Yavorskyi A. Professional Communication as a Manifestation of the Punctuation Culture of Media Workers. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2023. Vol. 13, Issue 2, Spec. Issue XXXVIII. P. 97-104. URL : https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130238/papers/A_15.pdf

**СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ЯК ОЗНАКА
ІДЮСТИЛІО М. КИРИЛЬЧУК (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ
«МИКОЛЬЦЬОВЕ ЩАСТЯ»)**

Богдана КЛЩУК

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
філологічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету,*

Науковий керівник:

Наталя ШУЛЬЖУК

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та славістики
Рівненського державного гуманітарного університету*

Сучасні дослідники інтерпретують текст як комплекс вербальних знаків природної мови, що характеризується не лише формально-змістовою цілісністю, а й прагматично-комунікативною єдністю [6]. Аналізуючи домінуючі лінгвістичні підходи до вивчення текстових явищ, Н. Кондратенко [6], крім логіко-граматичного, який зумовлює виокремлення таких категорій тексту, як інформативність, модальність і темпоральність, а також психолінгвістичного, зорієнтованого передусім на процеси породження та сприйняття тексту, особливу увагу приділяє комунікативному підходу. Саме цей підхід акцентує дослідницьку увагу на таких текстових категоріях, як комунікативність, інтерактивність і діалогічність, оскільки текст постає невід'ємним компонентом комунікативного акту.

На думку Т. А. Єщенко [3], з функційного погляду текст доцільно розглядати як результат діалогічної взаємодії між комунікантами. Використання мовних засобів завжди орієнтоване на співрозмовника, уявного чи реального, індивідуального чи колективного, а інколи – на такого, що збігається із самим адресантом (внутрішній співрозмовник). За такої інтерпретації будь-який текст має функційно-діалогічну основу.

Н. Кондратенко на прикладі модерністських та постмодерністських творів трактує діалогічність як принцип художнього текстотворення, зауважуючи, що «принцип діалогічності в художньому дискурсі передбачає настанову на інтерактивну взаємодію на всіх рівнях: автор – текст, читач – текст, автор – читач, текст – текст тощо» [6, с. 58].

Нам імпонують міркування А. А. Єщенко яка з-поміж маркерів діалогізації в художньому мовленні виокремлює дві групи: 1) ті, що безпосередньо актуалізують діалогічність або її імітують (реплікування), 2) ті, що акцентують увагу адресата-читача, уможливають логічне й експресивне передавання смислових позицій комунікантів [3, с. 152]. Отже, спрямованість на адресата-читача є однією із ключових ознак комунікативної організації художнього тексту. Вона взаємодіє з різними мовними засобами, створює прагматичний фон для формування читацьких вражень, сприяє розвитку сюжету та виконує характерологічну функцію. Остання визначає особливості сприйняття читача як потенційного учасника діалогу, здатного у процесі інтерпретації ідейно-художнього задуму автора відтворювати ті смисли, які не отримали прямого словесного вираження в художньому мовленні. Діалогізація є одним зі способів донесення авторської позиції читачеві.

На думку лінгвістів (Т. Вавринюк, І. Сидоренко, Л. Безуглої та ін.), для досягнення виразного ефекту висловлювання в художньому тексті широко використовують стилістичний потенціал синтаксичних одиниць. Серед засобів експресивного синтаксису виразними є синтаксичні конструкції з відтінком розмовного, невимушеного мовлення, які сприяють реалізації комунікативної мети мовця та підсилюють емоційний вплив на адресата.

Л. Безугла уналежнює до синтаксичних засобів експресії, що потенційно можуть діалогізувати текст, такі синтаксичні конструкції, як-от: повтори, звертання, паратак西斯, вигуки, порушення порядку слів, приєднання, парцеляція, парентетичні звороти, односкладні, неповні й перервані речення-висловлення, мовленнєві штампи, окличні звороти оцінної семантики, риторичні запитання, метакомунікативні вирази, ствердження й заперечення, еліipsis, комунікативні формули, звуконаслідування та ін. [1]. Саме вони формують багатоголосся художнього твору, забезпечуючи поліфонічність змісту та відкритість тексту для різних інтерпретацій.

Предметом нашого лінгвістичного опису стали засоби діалогізації в художніх монологіях М. Кирильчук на матеріалі її роману «Микольцьове щастя». Письменниця представляє художню інтерпретацію подій ХХ століття в Україні, коли влада змінювалась ледь не щодня, а на порозі уже стояла Друга світова війна. Події розгортаються навколо родини Микольця, чоловіка, який мріє стати господарем із власними конями. Але влаштувати своє буття серед хаосу, страху, воєнних подій стає нереальною метою, що зумовлює стан

розгубленості та відчаю персонажів роману. Їхній нестабільний психоемоційний стан відображається у роздумах, внутрішній боротьбі між бажаннями та реальними обставинами. Читач, щоб збагнути настрій героїв та проникнутися їхніми переживаннями, повинен не лише сприйняти художній текст, а й стати уявним співрозмовником його героїв, зрозуміти мотиви їхніх вчинків.

Ефект співучасті читача в інтерпретації авторського задуму письменника створює шляхом діалогізації внутрішнього мовлення персонажів засобами експресивного синтаксису.

Матеріал джерельної бази засвідчив, що виразною ознакою ідіостилю М. Кирильчук є питальні речення у внутрішніх монологів героїв. Так, діалогізація внутрішнього монологу Тимка за допомогою питальних речень відтворює його спантеліченість, коли він випадково натрапляє на Теклю з німецьким командиром: *«А тут Текля... **Нащо вона йому здалася? А він їй? Може, вона якусь вигоду з того має? Бо не віриться, що просто так із тим німцем знюхалася. Ще й по корчах. Як кавалір із дівкою ховаються – дивина... А як же Микольцо?»*** [5, с. 134]. Зауважимо, що у наведеному уривку питальні речення, що відображають глибокі роздуми Тимка про вчинок Теклі, підтримані парцеляцією предикативної частини (*«Бо не віриться, що просто так із тим німцем знюхалася»*) та складноприєднувальною конструкцією (*«Ще й по корчах»*), які вдало відтворюють плин думок героя.

Текля не знає, як вчинити з арештантом Тимком, тому веде внутрішню суперечку про те, чи варто йти просити помилування для нього у Ганса, німецького командира (*«**Нащо здався мені той Тимко? Як побачить мене, то спробуй придумай, чого я тут опинилася! Нех ліпше нині згине – менше клопоту! Чи спробувати поговорити з Гансом? Точно знаю, що з Тимка вояк, як із дурного піп... Ой, нех стріляють його, що мені до того! У хаті вольніше буде... Але як потім жити? Як свекрусі в очі дивитися?»*** [5, с. 140]). Крім питальних речень, авторка послуговується окличними, що посилюють градус емоцій, які переживає Текля (*«Як побачить мене, то спробуй придумай, чого я тут опинилася! Нех ліпше нині згине – менше клопоту! Ой, нех стріляють його, що мені до того!»*).

Ампліфікації питальних конструкцій у внутрішньому діалозі Микольця, уможливають передачу його роздумів про те, що робити з жінкою-зрадницею, тому він перебирає різні варіанти розвитку подій: *«**Виказати все їй відправити Теклю до Гаманів? І хто від того виграє? Он мати вже ледве ногами волочить. А, як, не дай Боже, вмре? Хто ж їсти зварить, лахи випере, коли Теклі не буде? Вигнати їйну жінку і***

братися до женячки другий раз? Хто ж у такий час про женячку думає?» [5, с. 120].

Наведемо схожі приклади з роману. Обурений Гнат не розумів, чому Микольцьо вірить словам без доказів та вважає себе бідняком («*Ти ті бляхи на їхніх хатах сам бачив? Може, у тих людей снопи иржавими жилізяками прикладені, щоб їх вітер зі стріхи не вкрав? І худоба не в стайні, а лиш в умі... Хто тобі заважав розказати, що й ти багатир? Чи твоє військо під нашим плотом стояло?» [5, с. 9]). Перебуваючи у стані розпачу від остогидлого життя з Микольцем, Текля задумує втечу («*До чого мені таке життя? Для кого старатися? Через кого терпіти? Може, позбирати шмаття – з того, що найперше треба, і йти у світи?» [5, с. 163]).**

Ампліфікацію питальних речень фіксуємо й у складі реплік-речень реальних діалогів персонажів роману. Так, питальні конструкції влучно передають тваринний страх Теклі: усвідомивши небезпеку, у якій опинився затриманий німецькими офіцерами Тимко, героїня звертається до Ганса з благанням помилувати його. Попри формальну діалогічність висловлювання, репліки героїні фактично набувають ознак емоційно напруженого монологу, оскільки співрозмовник не дає на них відповіді: «*Чуєш мене? Ти мене розумієш? Бачиш, як я можу, як вмію, толкую тобі – і по-нашому, і по-німецьки... Але ж чи ти хочеш мене розуміти? А якщо ти підеш до своєї жінки? Ти ж мене із собою не забереєш? Як я маю тут зостатися з таким тяжким серцем? З таким гріхом смертним? Як маю жити, коли через мене людину заб'ють? А в очі матері як дивитися?» [5, с. 142].*

У внутрішніх монологах героїв роману спостерігаємо не лише питальні конструкції, що потребують відповіді, а й риторичні – «ефективні фігури діалогізації монологічного мовлення, що слугують для смислового і емоційного виділення його смислових центрів, для формування емоційно-оцінного відношення адресата до предмету мовлення, а також для інтенсифікації перлокутивного ефекту» [8, с. 143]. Наприклад, Тимко розмірковує за ґратами, коли німецькі офіцери вирішують його долю: «*Жити чи вмерти? Хух, певно, жити... Господи, дякую тобі, що їх засліпило. Добре, що він так ревно пильнував свого начальника й не вислідив, як я носив повідомлення й ходив до хлопців! А міг же! Міг і не раз! Чого я був такий обережний? Далі мушу бути дуже обережний!» [5, с. 145].* Посилують емоційну виразність роздумів Тимка про можливі наслідки своєї необережності при виконанні доручень парцеляти-присудки («*А міг же! Міг і не раз!*») та окличні речення («*Добре, що він так ревно пильнував свого начальника й не*

вислідив, як я носив повідомлення й ходив до хлопців! А міг же! Міг і не раз!»).

З часом Микольцьо усвідомлює, що жага до приданого Теклі занастала його життя: *«Але ж чи то він? То я закохався на його добра, на його землі й коні, щоб нині сидіти отут обдертим і засмальцьованим, як послідній лахмітник, і боятися, що може трапити от таким в очі єдиної своєї втіхи в житті»* [5, с. 297]. Каяття Микольця авторка влучно передає за допомогою однорідних додатків (*добра, землі, коні*) та означень, увиразнених порівняльним зворотом (*обдертим і засмальцьованим, як послідній лахмітник*), які створюють, ефект градації для увиразнення почуття розпачу головного героя.

Одним із засобів діалогізації художнього мовлення в романі «Микольцьове щастя» є невласне-пряма мова, що функціонує на межі авторської та прямої мови. За М. Івченком, вона «включається в авторську мову і бере на себе додаткове смислове навантаження, набуває нових відтінків значення і таким чином перетворюється у невласне-пряму мову» [4, с. 474]. Невласне-пряма мова влучно відтворює опосередковані висловлювання персонажів. Наприклад, Микольцьо тримає образу на дружину за її зраду (*«Лягаючи спати, особливо в перші ночі після того, як застав жінку за лобощами з чужим хлопом, усе обіцяв собі: спитає Текля, чого він таке придумав – спати за шафою – то викаже їй усе до посліднього слова! І те, що сам бачив, і те, що про таке паскудство думає»* [5, с. 119]), тому турбується лише про те, як показати їй своє обурення. В іншому фрагменті з роману головний герой подумки обгрунтовує, чому покупка такого бажаного коня – це дурість: *«Коня купувати вже не відважувався. То не штука: гроші спустиш, а його придуть і виведуть у колхоз за вуздечку. І ніц не скажеш, бо хто тебе послухає?»* [5, с. 214]. Використання подібних синтаксичних конструкцій стирає чітку межу між реченням-стимулом та реплікою-реакцією в монологічному мовленні, що зумовлює багатоголосся та внутрішню полемічність художнього викладу.

Отже, у романі «Микольцьове щастя» М. Кирильчук активно послуговується засобами експресивного синтаксису для діалогізації внутрішнього мовлення персонажів. Риторичні конструкції та ампліфікація питальних речень увиразнюють їх емоційний стан у критичних ситуаціях. Парцеляція й складноприєднувальні конструкції передають невимушеність і спонтанність внутрішнього мовлення. Конструкції із невласне-прямою мовою відтворюють висловлювання персонажів із авторською наративною перспективою. Окличні речення та категорія однорідності у складі речень-реплік помітно посилюють

градус емоцій персонажів. В результаті цих засобів діалогізації читач адекватно інтерпретує ідейно-художній задум авторки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Л. Р. Діалог, діалогічний текст та діалогічний дискурс. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2009. № 867(60). С. 7–14.
2. Вавринюк Т. І. Засоби експресивного синтаксису в художньому тексті. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. 2013. Вип. 9 (2). С. 222–228.
3. Єщенко Т. А. Феномен художнього тексту: комунікативний, семантичний і прагматичний аспекти: моногр. / наук. ред. М. І. Степаненко. Львів: Львів. нац. медичний ун-т ім. Данила галицького, 2021. 470 с.
4. Івченко М. П. Сучасна українська літературна мова. Київ : Вид-во КДУ, 1965. 503 с.
5. Кирильчук М. Микольцьове щастя. Львів : Вид-во Юлії Сливки, 2025. 388 с.
6. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 328 с.
2. Матковська Г. О. Композиційна організація художнього тексту. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філологія. Педагогіка», 2013. Вип. 2. С. 40–45.
3. Сидоренко І. А. Архітектоніка та композиція художнього твору як елементи авторського ідіостилу. *Вісник університету імені А. Нобеля. Серія «Філологічні науки»*, 2019. № 1 (17). С. 19–24.

МОВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Софія ПАСТУШИН

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету іноземної філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Ірина БІСКУБ

*докторка філологічних наук, професорка кафедри прикладної
лінгвістики, декан факультету іноземної філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Постановка проблеми. Для України, яка вже більш ніж 4 роки потерпає від гідридної російської агресії та лінгвоциду щодо державної мови, питання мовної політики та стабілізації мовного питання постає особливо гостро. Україна – країна, яка в сучасному політичному вимірі взяла активний курс на Євроінтеграцію та знаходиться на шляху до вступу у Європейський Союз (далі ЄС). Процес вступу супроводжується багатьма змінами та адаптаціями законодавства під стандарти та цінності ЄС. Одним із ключових факторів української Євроінтеграції є мовна політика ЄС, яка значно відрізняється від України.

Метою дослідження є порівняльний аналіз основних напрямків та ключових ознак мовної політики Європейського Союзу та України в умовах Євроінтеграції.

Результати дослідження. За даними офіційного веб-сайту Європейського Союзу офіційними мовами ЄС є 24 мови: болгарська, хорватська, чеська, данська, нідерландська, англійська, естонська, фінська, французька, німецька, грецька, угорська, ірландська, італійська, литовська, латвійська, мальтійська, польська, португальська, румунська, словацька, словенська, іспанська і шведська. Крім цього, коли нова країна-член приєднується до ЄС, то її державна мова стає офіційною мовою ЄС і, відповідно, число офіційних мов збільшується.

Основна провідна ознака мовної політики ЄС – багатомовність. Така політика, насамперед, націлена на захист мовної різноманітності, всебічну підтримку вивчення іноземних мов та забезпечення спілкування з громадянами ЄС на їхній рідній мові. Цей підхід дійсно можна вважати унікальним та прогресивним. Багатомовність, як основний напрям, закріплена у Хартії основних прав ЄС, згідно з якою громадяни мають повне право використовувати будь-яку з 24 офіційних

мов для звернення в інституції ЄС, а засідання Європейської Ради та Ради Європейського Союзу інтерпретуються всіма офіційними мовами. Варто також зазначити, що англійська і досі залишається однією з офіційних мов ЄС, навіть попри те, що Велика Британія вийшла зі складу ЄС взимку 2020 року. [1]

Мовна політика ЄС націлена також на те, аби кожен громадянин володів ще двома іноземними мовами, окрім своєї рідної і на це є декілька причин. Перша – знання іноземних мов відкриває можливості для навчання і працевлаштування в будь-якій країні ЄС. Друга – знання та досконале володіння мовами зміцнює зв'язки між народами, «що є необхідною умовою в багатомовній та багатокультурній Європі». Третя причина такої політики – мовний сектор, адже викладання мов, переклади різного типу (усні та письмові) та розвиток мовних технологій є одними з сучасних запитів сучасної економіки. [2, с. 320]

Всі громадяни ЄС у своєму повсякденному спілкуванні використовують понад 60 регіональних мов або мов національних меншин. До числа таких мов можна віднести баскійську та каталонську в Іспанії, лапонську в Швеції, валлонську та фламандську в Бельгії, фризську в Нідерландах, уельську в Великій Британії та ін. В свою чергу, така інституція ЄС як Європейська Комісія всебічно забезпечує розвиток цих мов, шляхом пропаганди ідеї мовного різноманіття, фінансуючи нові освітні проекти та стажування для здобувачів освіти. [2, с.318]

Європейська хартія регіональних мов або мов національних меншин набула чинності і в Україні. Закон «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов та мов меншин» стосується мов 13 національних меншин, що проживають на території України. До цього числа входять: болгарська, гагаузька, грецька, єврейська, молдавська, кримськотатарська, німецька, польська, румунська, словацька, угорська і, звичайно, російська та білоруська. Згодом до тексту закону було додано вірменську та ромську, а такі назви як «єврейська» та «грецька» було виправлено на «ідиш» та «новогрецька». [3]

Питанням мов національних меншин та їхню роль в державному житті займалася М.І. Ярмоленко, яка у своїй праці висловлює таку думку: «Прагнення України вступити до Європейського Союзу додатково ускладнює процес творення нації на єдиній мовній основі, оскільки Рада Європи виразно підтримує не титульні, а міноритарні мови». (Ярмоленко, 2012). Авторка вважає, що мовна ситуація в Україні зовсім не відповідає Хартії, тому що в даному документі йде мова про

стабільну націю з міноритарними мовами. На жаль, цей закон не бере до уваги «український» випадок, де від утиску російської (мови національної меншини) рятувати потрібно саме офіційну державну мову - українську.[4, с.208-210]

Висновки. Мовна політика України та Європейського союзу неабияк відрізняється одна від одної. В Європейському Союзі ми можемо спостерігати мовне різноманіття, що побудоване на засадах рівності та взаємоповаги багатьох таких різних між собою культур та політику багатомовності, яка спонукає та заохочує громадян до вивчення іноземних мов, забезпечуючи для цього всі можливі ресурси. В Україні ситуація значно відрізняється, адже попри офіційний статус державної мови, затверджений у Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної від 25 квітня 2019 року» [5], мова століттями зазнавала і досі зазнає тиску та викорінення з боку російської мови. Мова стала чи не найвагомим інструментом російської «воєнної машини» та досі використовується як потужний важіль впливу вищим російським керівництвом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Languages, multilingualism, language rules | European Union. *European Union*. URL: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en (дата звернення: 24.04.2026).
2. Яцимірська М. Мовна політика європейського союзу / Марія Яцимірська. *Вісник Львівського Університету*. – 2019. – №45. – С. 316–322. (дата звернення: 24.04.2026).
3. Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин : Закон України від 15.05.2003 р. № 802-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15#Text> (дата звернення: 25.04.2026).
4. Ярмоленко М. Мови корінних народів та національних меншин в Україні: право-політична база функціонування. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. ІФ кураса НАН України*. 2012. Т. 61, № 5. С. 203–215.
5. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII : станом на 31 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 09.05.2024).

МОВА ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анна ПОЛІЩУК

*здобувачка фахової передвищої освіти економічного факультету,
Відокремленого структурного підрозділу «Рівненського фахового
коледжу Національного університету біоресурсів
і природокористування України»*

Науковий керівник:

Оксана ТАЛАБСЬКА

*викладач вищої категорії, викладач гуманітарних дисциплін
Відокремленого структурного підрозділу «Рівненського фахового
коледжу Національного університету біоресурсів і
природокористування України»*

У сучасному глобалізованому світі проблема збереження національної самобутності набуває особливої актуальності. Одним із найважливіших чинників, що забезпечують існування нації, є **мова** як «система знаків і символів, що слугує засобом спілкування та носієм культури». Саме через мову відбувається передача історичного досвіду, духовних цінностей і культурних традицій народу.

Для України питання мовної ідентичності є особливо значущим у зв'язку з історичними трансформаціями, процесами державотворення та сучасними суспільно-політичними викликами. Упродовж тривалого часу українська мова зазнавала утисків і заборон, однак попри це зберегла свою культурну й духовну цінність. У сучасних умовах повномасштабної російсько-української війни значення української мови суттєво посилилося, оскільки вона стала символом незламності українського народу та важливим елементом національного спротиву.

Мова – традиційний інгредієнт у процесі становлення національної ідентичності з, щонайменше, п'яти причин:

- 1) груп людей, що займає певну територію, властива одна манера спілкування, яка вирізняє їх з-поміж інших груп;
- 2) ідеологія національної єдності постає крізь глибоку культурну єдність, яка у свій час є продуктом колективної мови;
- 3) мова є провідним засобом, за допомогою якого сконструйовані тексти національної ідентичності;
- 4) центральну роль в освіченості нації займає «правильна» мова;

5) мова може виникати як очевидний тест для визначення, чи належать конкретні особи до нації, чи ні [1, с.490-491].

Одним із ключових понять сучасної філології є **мовна ідентичність**, яку визначають як «усвідомлення особистістю своєї незалежності до певної мовної спільноти та прийняття її мовних норм і цінностей».

Особливо актуальним це питання стало в умовах сучасної війни. Повномасштабне вторгнення росії в Україну спричинило значні зміни в суспільній свідомості українців. За даними сучасних досліджень, війна суттєво посилила процеси національної самоідентифікації та сприяла зміцненню української мовної ідентичності [2, с. 54]. Багато громадян свідомо перейшли на українську мову як символ підтримки держави та вияв громадянської позиції.

Особливе значення має система освіти, адже саме в освітньому середовищі формується мовна компетентність молодого покоління. Освіта сприяє усвідомленню того, що **мова** є не лише засобом спілкування, а й важливою національною цінністю. Саме тому вивчення української мови та літератури відіграє важливу роль у вихованні національно свідомої особистості. Відповідно до мовної ситуації держава формує мовну політику, яка повинна мати теоретичне й ідеологічне підґрунтя, брати до уваги досягнення й недоліки попередніх років [3].

Водночас російсько-українська **війна** стала каталізатором процесів деколонізації українського культурного простору. Сучасні дослідники зазначають, що саме війна сприяла посиленню почуття національної єдності та усвідомленню важливості української мови як елемента державності [4, с. 15]. Показовими є слова українського поета Дмитра Павличка: «О рідне слово, хто без тебе я?» (Д. Павличко). Цей вислів підкреслює нерозривний зв'язок між мовою та особистою і національною ідентичністю.

Виховання культури історичної пам'яті має передбачати вміння наших сучасників підходити до мовних явищ минулого з позицій тогочасної мовної свідомості, що сприятиме глибшому розумінню специфіки національної ідентичності. Вивчення мовного складника національної ідентичності, виховання культури історичної пам'яті українців повинні стати важливим компонентом змісту освіти і державної мовної політики. Це актуальне як ніколи в нинішніх умовах, адже і наші сучасники, і ще ненароженні українці повинні знати, *чийх батьків* ми діти і яка наша історія, у тому числі й мовна [5].

Таким чином, підтримка та розвиток української мови є важливою умовою зміцнення національної ідентичності, культурної самобутності та подальшого розвитку української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Joseph J. E. Identity and Language / J. E. Joseph. *Encyclopedia of Language and Linguistics*; [K. Brown ed.-in-chief]. – 2nd ed. – Oxford: Elsevier Ltd., 2006. – Vol. 13. – P. 486–492.
2. Аліна Янюк. Формування національної ідентичності української молоді під впливом російсько-української війни. *Науковий журнал «Агора»*. Том 3 №1 (2025).
3. Мова як інструмент національної ідентичності та єдності. *Уповноважений із захисту державної мови*. URL: <https://mova.gov.ua/news/mova-ia-k-instrument-natsionalnoi-identychnosti-ta-iednosti>
4. Мартинюк Р. С. Українська національна ідентичність в умовах війни. *Науковий журнал Волинського національного університету імені Лесі Українки* 2025. №6 Актуальні теми суспільствознавства.
5. Лідія Гнатюк: *Мовна ідентичність у вимірах історичної пам'яті українців*. URL: https://www.identity.org.ua/lidija-hnatiuk-movna-identychnist-u-vymirakh-istorychnoi-pam-iati-ukraintsiv/?utm_source

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СЕРЕД МОЛОДІ

Богдан СОРОКА

здобувач фахової передвищої освіти

*Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж
Національного університету біоресурсів і природокористування
України»*

Науковий керівник:

Мирослава СОРОКА

викладач-методист

*Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж
Національного університету біоресурсів і природокористування
України»*

Сучасна українська соціолінгвістика розглядає мову як багатовимірний феномен, що визначає не лише комунікативні процеси, а й політичні, культурні та соціальні трансформації. Українська мова сьогодні є ключовим чинником формування національної ідентичності та символом державності, адже саме вона стала маркером політичної консолідації та культурного відродження. У культурному вимірі українська мова виступає носієм традицій, цінностей і світогляду, забезпечує передачу історичної пам'яті та слугує засобом збереження культурної спадщини.

Водночас у соціальному аспекті вона виконує інтеграційну функцію, сприяючи єдності суспільства та взаєморозумінню між різними регіонами й соціальними групами. Мовні практики в Україні відображають процеси соціальної стратифікації: вибір української чи іншої мови у публічному та приватному просторі може сигналізувати про ціннісні орієнтації, рівень освіти, професійну чи етнічну належність. Зміни у мовній політиці, зокрема посилення ролі української мови в освіті, медіа та державному управлінні, відображають глибинні трансформації суспільства та його прагнення до культурної самостійності.

Сучасна українська соціолінгвістика особливо акцентує увагу на молоді, адже саме вона є носієм нових мовних практик і культурних тенденцій. Для молодого покоління українська мова стає не лише засобом комунікації, а й символом приналежності до спільноти, маркером ідентичності та способом самовираження. Молодь активно

формує нові мовні стилі цифровою лексикою, що відображає глобалізаційні процеси та вплив цифрового середовища, поєднуючи літературну норму з елементами сленгу.

У політичному вимірі українська мова для молоді є знаком громадянської позиції та підтримки державності. Використання української у навчанні, соціальних мережах, культурних проєктах стає проявом свідомого вибору й демонстрацією цінностей покоління. У культурному аспекті мова виступає каналом передачі традицій, але водночас молодь активно переосмислює її, створюючи нові культурні продукти — музику, літературу, медіа-контент.

Молодь, як найбільш динамічна соціальна група, виступає рушієм мовних змін, адже саме вона активно взаємодіє з глобалізаційними процесами, цифровими технологіями та новими формами комунікації. Як зазначає Лариса Масенко, мовна поведінка молоді є показником загальних тенденцій розвитку суспільства та мовної політики держави [6].

У сучасному молодіжному середовищі спостерігається багатогранність мовних практик. З одного боку, українська мова активно використовується у сфері освіти, культурних проєктах, соціальних мережах. З іншого — поширені суржик, англіцизми та код-світчинг, що є природним наслідком глобалізації та впливу медіа. Молодь часто поєднує українську з іншими мовами, створюючи нові мовні гібриди, які відображають сучасну комунікативну реальність. Дослідження соціолінгвістів підтверджують, що мовна ідентичність молоді формується у взаємодії з культурними та політичними чинниками [2].

Особливо цікавим є використання української мови у цифровому просторі. Соціальні мережі, блоги, музика та кіно українською стають модними серед молоді, формуючи позитивний імідж мови. Важливим чинником є також державна мовна політика, яка сприяє зростанню престижності української мови та її поширенню у публічному просторі. Як зазначає у своїх працях Олександр Пономарів, мовна політика має безпосередній вплив на мовні практики молоді та їхнє ставлення до української мови [7].

Водночас актуальним завданням залишається популяризація української мови серед молоді. Інноваційні освітні технології відкривають нові можливості для цього процесу. Використання інтерактивних платформ, мобільних додатків, гейміфікації навчання робить процес опанування мови цікавим і доступним. Онлайн-курси, відеоуроки на YouTube чи TikTok, інтерактивні проєкти у форматі

масових відкритих курсів (MOOCs) дозволяють молоді вивчати українську у зручному форматі, поєднуючи навчання з розвагою.

Не менш важливу роль відіграють медіа. Створення якісного україномовного контенту — серіалів, музики, блогів — сприяє тому, що українська мова стає трендом. Молодь охоче споживає контент рідною мовою, коли він відповідає її інтересам і стилю життя. Соціальні ініціативи, такі як флешмоби, конкурси чи фестивалі, також мотивують використовувати українську у повсякденному спілкуванні. Державна «Стратегія популяризації української мови до 2030 року» підкреслює важливість формування україномовного інформаційно-культурного простору та підвищення мовної культури населення (Кабінет Міністрів України, 2020) [4].

Таким чином, соціолінгвістичний аналіз показує, що українська мова серед молоді перебуває у стані активної трансформації. Вона адаптується до нових умов, але водночас зростає її престижність і значення як чинника консолідації суспільства. Інноваційні методи викладання та популяризації здатні зробити українську мову ще більш привабливою й конкурентною у глобальному світі. Перспективи розвитку полягають у подальшій інтеграції мови у цифрові технології, підтримці молодіжних ініціатив та створенні сучасного україномовного контенту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б. Мовна ідеологія: соціолінгвістичний зміст концепту. *Мовознавство*. 2024. №1. С. 15–28.
2. Бурячок А. *Соціолінгвістика: сучасні підходи*. Київ: Либідь, 2015. 312 с.
3. Грабовий П. Молодіжний сленг у системі соціолектів сучасної української мови. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць*. Донецьк: ДонНУ, 2018. С. 112–120.
4. Кабінет Міністрів України. *Стратегія популяризації української мови до 2030 року*. Київ, 2020. 45 с.
5. Михальчук О. Мовно-інформаційний простір у контексті українського законодавства: соціолінгвістичні аспекти. *Мовознавство*. 2024. №1. С. 45–60.
6. Паянок Н. Сучасна молодь у стилі української незалежності: всеукраїнське соціологічне дослідження. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*. 2022. № 2. С. 45–53.
7. Пономарів О. *Культура слова: мовні норми і практика їх застосування*. Київ: Либідь, 2017. 280 с.

РОЗДІЛ 2
ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА: ТЕКСТ, КОНТЕКСТ,
ІНТЕРТЕКСТ

ОБРАЗ «КНИГИ, ЯКА ОЖИВАЄ» В СУЧАСНІЙ ДИТЯЧІЙ
ЛІТЕРАТУРІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ
«ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»
І МАРИНИ ПАВЛЕНКО «РУСАЛОНЬКА ІЗ 7-Б»)

Інна БОГОНОС

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Жанна БОРТНІК

*докторка філологічних наук,
професорка кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури
Волинського національного університету імені Лесі Українки. м. Луцьк*

Під час дослідження шляху героя у творах для дітей та юнацтва за основу аналізу було взято модель мономіфу («подорожі героя»), розроблену Дж. Кемпбеллом. Американський історик і мислитель, аналізуючи фольклор, міфи та казки народів світу крізь призму психоаналізу, дійшов висновку, що в основі найрізноманітніших історій лежить один «вічний сюжет» із чіткими стадіями та етапами подорожі героя. Так Дж. Кемпбелл увів поняття «мономіфу» й описав його структуру у своїй монографії «Тисячолікий герой» [3]. Саме через призму цієї моделі було досліджено не лише шлях героя, а й образ «книги, яка оживає» в художньому творі. Адже розповідаючи історії персонажів, автори можуть перетворювати книгу не просто на один із образів твору, а на повноцінний його герой. Відповідно до етапів мономіфу було простежено функцію книги в сюжеті, її вплив на моральний ріст персонажа і розвиток оповіді.

Структура мономіфу охоплює три основні стадії: виправу, ініціацію та повернення [3]. Кожна з них містить окремі етапи, які відображають процес внутрішньої трансформації героя під час його шляху. На стадії виправи книга часто стає поштовхом до змін або джерелом внутрішнього конфлікту. Зокрема, у романі Р. Бредбері «451

градус за Фаренгейтом» книга пробуджує сумніви головного героя щодо правильності законів світу, за якими він жив: *«Учора я думав про всі свої змарновані десять років. А це думав про книжки. І вперше зрозумів, що за кожною стоїть людина. Людина плекала свої думки. Потім витратила хтозна-скільки часу, аби їх викласти на папері. А мені це досі й на думку не спадало.»* [2, с. 65]. Також книга здатна виконувати функцію наставника або духовного орієнтира. Це простежується в історіях М. де Сервантеса та Е. Портер, де книга стає для героїв джерелом моральної підтримки та сили. Під час подолання першого порогу книга здатна виступати порталом між світами. Це яскраво представлено у творах М. Енде та К. Функе, де читання відкриває героєві шлях із реального світу до книжного і навпаки. На наступній стадії ініціації на героя чекає період випробувань та здобуття духовних цінностей, і книга може виконувати як позитивну, так і негативну роль. На прикладі творів М. Твена, М. Стельмаха, Дж. Роулінг та М. Енде та ін. можна побачити, що книга здатна давати героєві підтримку, допомагати у самоствердженні, та іноді ставати перешкодою на шляху повернення до звичного життя. На завершальній стадії повернення мономіфу є важливим результат впливу образу книги на персонажів та сюжет історії, адже герой, який вміє бути вдячний книзі та балансувати між світами, здатен володіти всіма здобутими знаннями. У більшості сюжетів згаданих авторів — про Тома Сойера, Бастіана, Гаррі Поттера — герой поєднує світ фантазії та реальності, здатний жити між ними. Це фінальний етап, в якому книга символізує досягнення внутрішньої свободи, досвіду та дорослішання.

Продовжуючи дослідження образу книги в художніх творах для дітей, було акцентовано увагу на двох сюжетах зі сучасної української та зарубіжної літератури. Цікавим способом реалізації образу книги в дитячій літературі є її здатність буквально впливати на реальність. Зокрема, у романі німецької письменниці К. Функе «Чорнильне серце» книга перестає бути лише предметом читання і набуває особливої сили – реального переходу між світами. У цьому творі важливу роль відіграє читання вголос, яке стає інструментом для занурення в інший світ. Основний конфлікт роману пов'язаний із даром одного з головних персонажів Мо — здатністю

оживляти текст під час читання вголос. Саме через цей дар із книги з'являються персонажі, а дружина Мо потрапляє до художнього світу: *«Книжка лежала розгорнута на килимі... Самої її ніде не було»* [6, с. 156]. У цьому творі образ книги впливає по-своєму на кожного з персонажів: для Мо це є способом усвідомлення власної відповідальності, для його дочки Меггі - це засіб внутрішнього дорослішання: героїня відкриває силу слова, вчиться діяти самостійно та проходить шлях духовного становлення. Водночас для персонажів з книжного світу, як от для злодія Каприкорна, книга стає інструментом влади та контролю. Він прагне підкорити її силу й використовувати у власних інтересах. Таким чином книга виявляє справжню сутність героя та виконує функцію своєрідного морального судді.

Інший варіант реалізації образу «оживленої книги» простежується у повісті української письменниці М. Павленко *«Русалонька із 7-В»*. У ній книга активно впливає на внутрішній світ та вчинки героїні Софійки. Особливе значення для дівчинки має казка *«Русалонька»* Г. К. Андерсена, яка стає для неї життєвим орієнтиром (1). Авторка свідомо створює інтертекстуальний зв'язок між двома творами, підкреслюючи подібність внутрішнього шляху Софійки до шляху Русалоньки. Героїня співпереживає персонажці Г. К. Андерсена, переносить її переживання на власний життєвий досвід і сприймає книгу як моральний дороговказ: *«Певно, Русалонька так само усамітнювалась і очікувала принца!»* [4, с. 194]. Також, озглядаючи казку Г. К. Андерсена *«Русалонька»* крізь призму концепції трьох світів, окресленої В. Рафеєнком, можна простежити подібну модель світотворення у творі М. Павленко. Якщо для Русалоньки ці світи є океанічним, земним і повітряним, то у Софійки вони трансформовані у теперішнє, минуле та майбутнє (7). Тут відбувається її внутрішня трансформація, що відповідає фінальному етапу шляху Русалоньки — переходу до вищого рівня зрілості, відповідальності.

Отже, дослідження показало, що образ книги в сучасній дитячій літературі є багатофункціональним. Книга може бути покликано до мандрів, духовним наставником, порталом між світами, випробуванням або засобом внутрішнього перетворення героя. У творах К. Функе та М. Павленко книга виходить за межі традиційного образу предмета читання і стає важливим елементом побудови сюжету, який визначає розвиток персонажів та їхній шлях у структурі мономіфу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Г. К. *Казки* / пер. з нім. О. Іваненка. Київ : Видавництво Україна, 1999. 327 с.
2. Бредбері Р.. *451° за Фаренгейтом* : повість / пер. з англ. Є. Крижевича. Тернопіль : Видавництво Богдан, 2024. 208 с.
3. Кемпбелл Дж.. *Тисячолікий герой* / пер. з англ. О. Мокровольського. Львів : Видавництво Terra Incognita, 2025. 416 с.
4. Павленко М.. *Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських* : повість-казка. Кн. 1. Вінниця : ФОП Кузьмін Андрій Вячеславович, 2024. 240 с.
5. Сервантес М. де. *Премудрий гідальго Дон Кіхот з Ламанчі* : роман : у 2 ч. Ч. 1 / пер. з ісп. М. Лукаша. Харків : Фоліо, 2021. 507 с.
6. Функе К. *Чорнильне серце* : роман. Кн. 1 / пер. з нім. О. Логвиненко. Київ : Видавництво РМ, 2025. 568 с.
7. https://youtu.be/Lc_wjxc-gZA?si=yHuWkf_lwc9KMn4W
8. <https://youtu.be/dx8MeO4ZMFI?si=Ou3dhBAbiaaZrbfd>

ОБРАЗ ЖІНКИ ЯК САКРАЛЬНОЇ ЖЕРТВИ В ОПОВІДАННЯХ ЕДГАРА ПО

Анастасія ДВОРАК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
журналістсько-філологічного факультету,
вищого навчального закладу
«Волинський національний університет Лесі Українки»»*

Науковий керівник:

Жанна БОРТНІК

*докторка філологічних наук,
професорка кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури
вищого навчального закладу
«Волинський національний університет Лесі Українки», м. Луцьк*

Дж. Кембелл створив універсальну модель розвитку історії про героя, а саме “мандрівку героя”, прочитавши безліч міфів та казок різних народів світу. Сам автор називає цю схему “ядро міфу”, подаючи загальновідомий сюжет про героя в формі зручних образів–умовних позначень, описує коло, у якому героїчний протагоніст вирушає в дорогу, переживає трансформаційні пригоди та повертається додому. У межах нашого дослідження важливо виразити, яке місце в структурі подорожі займає жінка і яких ознак надають жіночому началу в цьому світі, що, безумовно, впливає на формування образу жінки в літературі. Дж. Кемпбелл виділяє такі етапи шляху героя: поклик до мандрів, надприродне заступництво, подолання першого порога, у череві кита, шлях випробувань, зустріч із богинею, примирення з батьком, апофеоз, винагорода, перетин порогу (або відмова від повернення), володар двох світів. На багатьох етапах героєві зустрічаються жіночі персонажі, які часто не є суб’єктами в історіях, а відіграють лише перші ролі в цій

чоловічо-центричній історії. Наприклад, на етапі «надприродного заступництва», надприродне заступництво дуже часто носить фемінні риси тому, що ці якості сприймаються для чоловіків як питомо незрозумілі, алогічні, містичні, де «раціо» закріплене за чоловічим, а емоція, інтуїція за жіночим началом. Оскільки заступництво асоціюється з материнською турботою, то воно може реалізуватись через різні жіночі образи, які нагадують матір, проте не є прямою її постаттю. Ще один етап має назву «зустріч з богинею», та хоч, як стверджує автор, що ця історія андрогінна, але саме на цьому етапі ми бачимо, що вона абсолютно чоловічоцентрична. Це повернення до божественно-прекрасного, до ідеалів дитинства або ж до образу «поганої матері». На цьому етапі жіночі персонажі слугують просто як образи та об'єкти в свідомості головного героя чоловіка: «Вона – мати, сестра, кохана, наречена» [1, с. 106]. Сама вона не героїня, а омріяний дім та втіха, це особа яка годує та захищає, всесвітня мати. «В образній мові міфології жінка репрезентує все те, що можна пізнати. А герой – це той, хто приходить щоб пізнати» [1, с. 111]. Ця жінка створює світ, але цей світ існує для героя, він стає його володарем, вона не може бути сильнішою за нього та слухняно дозволяє себе пізнати. Жінка як нагорода та випробування, символ любові та життя, але ніколи не суб'єкт дії.

На етапі випробувань героя, які створює для нього автор задля реалізації художньої ідеї, мотив жертвоприношення – важливий складник сюжету ініціації, який мав різні форми у міфах та казках та активно втілюється письменниками на всіх етапах розвитку літератури. Образ персонажа художнього твору в усій його специфіці увиразнюється залежно

від того, чи готовий він на жертву або сапомопожертву, ким і як він готовий або не готовий жертвувати. Герой має можливість доторкнутись до сакрального знання про світ лише через травму (входячи в межовий стан), яка руйнує його, а не перероджує. Це призводить до руйнації класичного мономіфу, де знання отримані героєм – це скарби, які допомагають в подальшому житті, а в романтизмі – це доторк до забороненого. Герой в романтизмі не повертається зі своєї мандрівки дорослішим та посвяченим, а інколи взагалі не повертається.

Багато науковців описують різні причини, чому відбувались жертвоприношення в тих чи інших людей. Людське життя вважається найціннішою річчю, тому такі жертвоприношення не були чимось звичним та поширеним, але саме тому їх ритуальна вага настільки велика. Пізніше людські жертви стали замінити на ритуальні образи, які імітували людей (ляльки, статуї). З. Кудрявцева зазначає: «Жертовний характер бика відображає і відома народна казка «Солом'яний бичок». У ній маємо залишок спрощеної обрядодії: замість справжнього бика дід з бабою приносять у жертву його субституцію, виготовлену з соломи, і отримують багатство, власне те, заради чого й здійснювався ритуал жертвоприносу. Роль такої ж жертви, але вже в вигляді хліба виконують і казкові Колобок та Коржик. Вочевидь, це відображення тих субституцій із хліба, які випікалися у формі жертовних тварин» [2, с. 41]. «Солом'яний бичок», колобок, коржик тощо – є одними з перших образів жертвоприношення, які зафіксовані в українських казках. І тут важливим є термін «субституція» – тобто той заміник, образ жертви, який обирає людина, щоб створити свою комунікацію зі світом природи, якими керують божества.

Жінка, жіноче начало часто виконують важливу функцію в ритуалі жертвоприношення: досліджуючи ці функції протягом усіх етапів розвитку цивілізації можна усвідомити роль жінки в суспільстві. З іншого боку як митці зображають функцію жертви в цих ритуалах, допомагає зрозуміти місце жіночих образів в художній літературі та проблеми об'єктивності жінки в культурі. Цей образ жертвоприношення добре прослідковується у творах Едгара По. Суб'єктивність жінки в цьому зводиться до мізерності, або як пише сам Е. По у есе «Філософія композиції»: «смерть прекрасної жінки, без сумнівів найбільш поетична річ у світі» [5]. Чим жорстокіша смерть жінки, тим більше гріхів вона сплачує своїм тілом, додаючи твору емоційної напруги та естетичного наповнення. Тобто аби сплатити ціну світу, герой готичного роману повинен не просто доторкнутись до смерті, а і віддати їй шанобливу жертву, якою часто стає жінка, через суспільний образ нав'язаний цим персонажам. У суспільстві є стереотипне сприйняття жінки як інакшої від «норми» (чоловіка), яка часто маркується негативно та містить риси надмірної емоційності, ірраціональності, жертвності, невинності. Жінка описується, як віддалена від матеріального, що наближає її до межі двохсвіття. Жіночі персонажі (або образ мертвої дитини) асоціюються з чистотою та трансцендентністю, про яку вже згадувалось вище, що дозволяє авторам творів показати невинну жертву, яка набуває ознак субститутивної, замісної жертви, «козла відпущення». Смерть жінки часто «відновлює порядок» у світі, стурбованому бажанням, амбіціями чи забороненими знаннями.

У творчості Е. По зустрічається дуже багато жіночих образів, часто створених по одному прототипу, або ж які мають спільні риси з твору в твір. Незвичні жіночі персонажі, які помирають за дивних обставин, зустрічаються у творах, зокрема: «Береніка», «Морелла», «Овальний портрет», «Аннабель Лі», «Чорний кіт», «Побачення», «Лігейя», вірш «Ворон». Зазвичай жінки у Едгара По мають схожі риси, такі як певна невинність та чистота, неймовірна краса (зовні часто схожі одна до одної), блідість та хворобливість: «Я вдивлявся в її високе бліде чоло — воно було бездоганне (яке ж холодне це слово, коли стосувати його до такої божественної величі!), ... глянувши на них, ви достоту осягали той Гомерів епітет: «Гіацинтови!» Я вдивлявся у делікатний обрис її носа — ніде не бачив я такої довершеності». [2, с 1] та смерть за загадкових обставин, часто в молодому віці. Також спільною рисою цих жіночих образів є те, що не дивлячись на довгі описи їх головним героєм та значну роль в сюжеті, вони, зазвичай, не мають багато реплік та власне особистості. Головні персонажі чоловіки у Е По

самі несвідомо шукають потаємні знання, є схильними до міжсвіття, проте, лише після смерті жінки вони можуть справді відмовитись від своєї людської оболонки та поринути у таємничий світ.

Тобто, ми можемо говорити про жертву жінки, потрібну для головного героя, аби почати світ шлях та перехід. Ця жінка — це обрана істота, чиста та молода діва, яка перебуває в межовому стані (зазвичай хвороба), та, що може стати для героя субститутивною жертвою, аби уникнути власної самопожертви. «Я бачив її — не живу, одухотворену Береніку, а Береніку сновидну; не земну істоту, не істоту приземлену, але абстракцію істоти.» [4, с 108]. Це доволі звично, зустрівшись в «провідницею в інший світ», почуватись неспособі та намагатись уникнути поклика до пригод, який описує Дж. Кемпбелл. Ці жінки фокусують в собі роль провідниці-матері-заступниці-коханки, яка є, згадуючи цитату з «Тисячоликий герой»: «В образній мові міфології жінка репрезентує все те, що можна пізнати. А герой - це той, хто приходить щоб пізнати» [1, с. 111]. Вона цілий світ, творець та мати природа у цьому світі, але герой виконує дію, пізнає, долає її аби рухатись далі. Як нам вже відомо, для ритуалу переходу потрібно певне місце, у якому буде проводитись ритуал. Це можна назвати простором переходу, границею між двома світами, порталом. Жінка перебуває у цьому пороговому просторі і проводить героя у інший світ, нематеріальний. Ці місця часто зустрічаються у творах Едгара По у образах дому (Падіння дому Ашерів), підвалу (Чорний кіт), спальня (Береніка, Лігейя), склеп (Морелла). Ці образи є дуже важливими та автентичними для творів тому, що в них відбуваються основні події в сюжеті, а оскільки твори Едгара По є доволі короткими то топоси він обирає дуже свідомо, аби вони могли передати дух таємничості, який є наскрізною темою всіх цих творів. Місце відіграє значну роль як портал для переходу, межовий простір у якому мешкає провідник-жінка, і який стає місцем ритуалу бо несе в собі всі ознаки сакрального місця, у якому не працюють звичні людям закони та час. Це місця-портали також, одразу можуть викликати певні почуття у героя як у звичайної людини, чоловіка-раціоналіста, який увійшовши в питомо жіночий-сакральний простір, не може пояснити свою розгубленість та тривогу. Цей досвід схожий на досвід людей, які відчують сильну присутність святого духа у церкві чи храмі, що підсилює уявлення про те, що ці місця є осередком замкнутої потойбічної енергетики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кемпбелл Дж. Тисячолікий герой. Київ: Terra Incognita, 2021. 416 с.
2. Кудрявцева З. Купальська жертва в археологічному та етнографічному контекстах. *Фольклористичні зошити*. Луцьк. 2010. Вип. 13. С. 30-53.
3. По Е. Лігея. *UkrLib*. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=44> (дата звернення: 09.05.2026)
4. По Е. А. Повне зібрання прозових творів. Т. 1. Київ: Вид-во Жупанського, 2020. 408 с.
5. Poe, Edgar Allan. "The Philosophy of Composition." In Edgar Allan Poe: Critical Theory, edited by Stuart Levine and Susan Levine Chicago: University of Illinois Press, 2009. С. 55–76

КОНФЛІКТ «БАТЬКИ – ДІТИ» В «ЩОДЕННИКУ» АННИ ФРАНК

Андрій КРАВЧУК

*здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник:

Оксана ГОЛОВІЙ

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури

Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Постановка проблеми. «Щоденник» Анни Франк набув резонансу відразу після оприлюднення (25 червня 1947 року). Про актуальність цього тексту в культурному та політичному світових дискурсах ХХ–ХХІ століть свідчать численні публіцистичні відгуки, переклади, літературознавчі огляди, кіно- та мультиплікаційні версії. В Україні в контексті російсько-української війни «Щоденник» набув особливої актуальності, про що свідчить його входження до літературно-освітнього процесу: «Щоденник» з'явився серед переліків творів, рекомендованих для вивчення в школі. Зокрема в модельній навчальній програмі Є. В. Волощук та О. М. Слободянюк його рекомендовано вивчати в 7 класі (Розділ 2. Історія в літературі; тема 2. 4. Трагічні сторінки історії ХХ ст. у документальній літературі [1, с. 21].

Мета нашого дослідження – осмислення специфіки розкриття в «Щоденникові» Анни Франк конфлікту «батьки – діти», який розгортається в парадигмі війни і обтяжений не лише процесом дорослішання дівчинки, а й травмованим воєнним досвідом.

Основний виклад матеріалу. Початкові записи в «Щоденнику» (1942 р.) свідчать, що між батьками й тринадцятирічною Анною немає відчуження: у сім'ї панують повага, взаєморозуміння, турбота, конструктивне спілкування тощо. Анна любить і цінує батьків. Порівнюючи їх з батьками однолітків, дівчинка усвідомлює, наскільки її батько й мати кращі від інших: вони вміло розставляють пріоритети в процесі виховання, не тиснуть на дитину тотальними заборонами чи надмір високими вимогами («*Мої батьки не схожі у цьому на інших. Для них неважливо – погані чи добрі в мене оцінки, для них важливіше, щоб я “пристойно” поведилася, була здорова й весела*» [3, с. 14]). Тим не

менше у родині є конфлікти, в основі яких «Едіпів трикутник» (З. Фройд). Анна неодноразово підкреслює, що з батьком їй легше й цікавіше спілкуватися, ніж із мамою; часом дівчинка висловлюється надто прямолінійно й категорично про те, що вона й мама – діаметральні протилежності: «...*Ми з нею надто по-різному дивимося на речі. Тато – зовсім інший, він мене розуміє, навіть якщо хвилин п'ять на мене й побурчить*» [3, с. 22]. Або: «*Посварилася з мамою, укотре вже за останній час! Ми з нею зовсім одне одного не розуміємо...*» [3, с. 25]. Мама – «ворог», тато – «друг», якому вона дає ласкаве прізвисько Пім (Pim). Аннина прив'язаність до батька настільки сильна, що дівчинка не помічає його слабких сторін, більше того – він для неї стає центром світу, родинним патріархом, в якому сконцентрована пам'ять й енергія роду. В одному із записів Анна фіксує: «*Ми з татом знайшли собі роботу. Ми малюємо родовід його сім'ї, й він про кожного мені щось розповідає. І я відчуваю з ними якийсь міцний зв'язок*» [3, с. 24].

У процесі дорослішання Анна змінюється, змінюється і її ставлення до батьків – розпочинається етап сепарації. Тато перестає бути ідеалом і центром Анниного світу. У щоденнику з'являються записи такого плану: «...*І ще одне: я зрозуміла, що батько не може бути у всьому моєю довіреною особою. Нікому не стану довіряти більше, ніж самій собі*» (запис від 7 березня 1944 року) [3, с. 120]. Або ще радикальніші: «*Ось питання, яке мене дуже цікавить: як так сталося, що Пім почав дратувати мене? Чому я зовсім не можу вчитися з ним, чому його лагідність видається мені штучною і я лише й мрію, щоб мене залишили в спокої, щоби Пім не звертав на мене уваги, поки я не стану впевненішою у собі?..*» (запис 13 лютого 1944 року) [3, с. 180]. Анна почувається самотньою, зайвою. У цей час її опорою є Кітті (вигадана подруга, до якої Анна звертається, ведучи щоденникові записи) та хлопчик Петер.

Упродовж усього періоду перебування в сховку Аннині конфлікти з матір'ю не припиняються, однак при цьому набувають іншої форми. З одного боку, Анна зближується з мамою: частіше розмовляє з нею, допомагає на кухні, фіксує вияви материнської любові і турботи та цінує їх. Наприклад, під враженнями від маминої жертвовності й винахідливості Анна пише в щоденнику: «*Мама зробила мені дуже модний хітон зі своєї блакитної нижньої спідниці з мереживом*» (12 січня 1944 року) [3, с. 98]. З іншого боку, Анна більш прямолінійно й відкрито, часом агресивно показує матері свою незгоду чи незадоволення. Під час однієї з багатьох суперечок було перейдено Рубікон – матір вдарила Анну, не стерпівши доччиної критики. 20

березня 1944 року Анна записала в щоденнику: «Вчора мама дала мені ляпаса» [3, с. 127]. Дівчинка проаналізувала ситуацію і зробила такі висновки: «Я це заслужила – не зважаючи на всю мою байдужість до неї, я не смію так поводитися. Спробую краще себе опанувати, бути привітною до неї, не зважаючи ні на що, й не дозволяти собі робити їй зауваження – все одно це марна справа» (20 березня 1944 року) [3, с. 127]. У цих висновках не лише емоції враженої й ображено дитини, а й раціоналізм (нехай і підлітковий). Анна усвідомлює, наскільки важливі для неї і для матері, та й усіх інших мешканців сховку, підтримка, спокій, взаєморозуміння (хай хоч ілюзія взаєморозуміння!). Вона вирішує робити зусилля і приборкувати свої емоції, не виплескувати весь негатив на матір. Показово й те, що в записі від 13 лютого 1944 року зафіксовані не лише образи на батька, а й страх втратити контакт з батьками – страх самотності: «Та хтозна, раптом я колись залишуся на такій самоті, якої й сама собі не побажаю!» (13 лютого 1944 року) [3, с. 107]. Анна все більше часу присвячує осмисленню власних переживань, бажань і прагнень, переносючи акценти з «Іншого» на себе. Зокрема вона чітко усвідомлює, що хоче стати письменницею і має сили протистояти патріархальним уявленням про жінку як «берегиню домашнього вогнища»: «Мені, окрім чоловіка й дітей, треба ще щось таке, чому можна було б присвятити себе цілком. Хочу жити й опісля смерті. Тому я така вдячна богу за те, що він від самого народження заклав у мені здатність до розумового розвитку й вміння писати так, щоб висловити все, що живе в мені» (4 квітня 1944 року) [3, с. 137]. На ці висновки нанизуються цілком «дорослі» думки про життя в воєнному просторі: «Я знаходжуся в такому стані, що мені байдуже – чи залишуся я живою, чи помру. Життя й без мене піде далі, а зупинити історію я взагалі не можу. Нехай буде що буде, а я поки що навчаюся, працюю й сподіваюся на щасливе закінчення» (3 лютого 1944 року) [3, с. 107]. Попри війну й Голокост, Анна Франк дорослішає – перебуває в процесі формування Я – у процесі усвідомлення себе та своїх зв'язків із світом.

Як зауважила О. Головій, «“Дівчачий текст” – це гендерно увиразнена модифікація “роману-виховання” як тексту, здатного реалізуватися в різних жанрових формах (оповідання, повість, роман і т. д.) у процесі розкриття фабули, обов'язковими складниками якої є етапи дорослішання дівчини. Кожен етап – це перехід, пов'язаний із набуттям нового досвіду (як результату пройдених випробувань, навколо яких розгортається наратив) та змінами – фізіологічними, психологічними, світоглядними. Концепція лімінальності на універсально-архетипному

рівні відображає дорослішання як перехід» [2, с. 60]. Цю концепцію в ХХ ст. сформували А. ван Геннеп і В. Тернер, поклавши в її основу матрицю ритуалу ініціації як переходу трьома етапами: *separation*, *liminality*, *incorporation*. Анна Франк – дівчинка, яка зафіксувала в щоденнику свої думки, розпочинаючи процес сепарації, і з огляду на екстримальні воєнні обставини вона в пришвидшеному режимі дорослішала, рухаючись до постлімінальної фази (інкорпорації).

Висновок. Зміни в Анніних взаєминах з батьками (конфлікт «батьки – діти») передають основні етапи процесу дорослішання дівчинки: 1) «Едіпів трикутник» (потяг до батька, його ідеалізація; непорозуміння з матір'ю); 2) розвінчання ідеального образу батька, дистанціювання від нього, часткове зближення з матір'ю і водночас страждання від самотності й непорозумінь з батьками; 3) намагання вибудувати конструктивні стосунки з батьками із збереженням «дистанції» та інтенсивний процес самоусвідомлення (пошук себе). Ці етапи характерні для ритуалу переходу (ініціації) і увиразнюють лімінальний стан Анни Франк. Тривале перебування дитини в стані балансування на межі між життям і смертю зумовлює пришвидшення процесу дорослішання, більш гострий вияв емоцій у кризові періоди вікових змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошук Є. В., Слободянюк О. М. *Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти.* URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Modelnavch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/16.08.2023/Zarubizhna.literatura.7-9%20kl.Voloshchuk.ta.in.23.08.2023.pdf>
2. Головій О. *«Товаришки» Олени Пчілки та «Приязнь» Лесі Українки як «дівчачий текст».* Волинь філологічна: текст і контекст. Луцьк, 2024. Вип. 38: Олена Пчілка. Повернення. С. 58–80. URL: <https://volyntext.vnu.edu.ua/index.php/volyntext/en/article/view/1121/1043>
3. Франк А. *Щоденник:* пер. Я. Мишанича. Київ: Андронум, 2021. 184 с.

СПЕЦИФІКА ПОСТМОДЕРНІЗМУ В РОМАНІ «ІМ'Я ТРОЯНДИ» УМБЕРТО ЕКО

Наталія РЯБУЩИЦЬ

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імена академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Науковий керівник:

Валентина МИРОНЮК

*кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови та літератури
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імени академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Творчість Умберто Еко посідає особливе місце в розвитку світової літератури кінця ХХ століття, адже поєднує в собі глибокий філософський зміст, наукову рефлексію та художню інтерпретацію культурних кодів. Його роман «Ім'я троянди» є яскравим прикладом постмодерністської прози, у якій реалізуються ключові естетичні принципи постмодернізму – інтертекстуальність, ігрова природа тексту, поліфонічність та багаторівнева структура смислів.

Постмодернізм як культурно-естетичне явище формується в другій половині ХХ століття й постає як реакція на кризу модерністського мислення. Це не лише стиль чи напрям, а складний світоглядний комплекс, що характеризується переосмисленням традицій, відмовою від єдиної істини та відкритістю до множинності інтерпретацій. Як зазначає Дмитро Затонський, постмодернізм виникає у періоди розчарування в утопічних ідеях, тоді як сам Умберто Еко трактує його як «духовний стан», притаманний різним історичним епохам [3, с.87].

Визначальними рисами постмодерністської поетики є інтертекстуальність, іронічність, пародійність, жанрова гібридність, а також ризоматична структура тексту, що передбачає відсутність єдиного центру. У романі «Ім'я троянди» ці риси виявляються через складну систему алюзій на середньовічну теологію, філософію, літературу, а також через поєднання елементів детективу, історичного роману та інтелектуального трактату.

Сюжет твору розгортається у бенедиктинському монастирі XIV століття, де головний герой, Вільгельм Баскервільський, розслідує серію загадкових убивств. Уже сама побудова твору демонструє характерну для постмодернізму гру з жанрами: детективна інтрига поєднується з філософськими дискусіями, історичними реконструкціями та богословськими суперечками. Роман функціонує як багаторівнева семіотична система, у якій кожен елемент є знаком, що потребує інтерпретації.

Однією з ключових категорій поетики роману є інтертекстуальність. Еко активно використовує цитати, алюзії та ремінісценції, створюючи текст, який існує в постійному діалозі з культурною традицією. Зокрема, образ бібліотеки в романі виступає не лише як місце дії, а як символ світового знання, лабіринту смислів і водночас – небезпеки неконтрольованого пізнання. Бібліотека стає метафорою культури, де істина прихована серед безлічі текстів і потребує інтерпретаційного зусилля [1, с.109].

Не менш важливою є проблема інтерпретації, що безпосередньо пов'язана з семіотичними засадами творчості Еко. У романі істина постає як відносна і багатозначна категорія, а процес її пошуку – як нескінченний. Герої твору не лише розслідують злочини, але й інтерпретують знаки, тексти, символи, що підкреслює відкритість художнього світу [1, с.109].

Іронія та гра є ще одними важливими складниками поетики твору. Умберто Еко свідомо поєднує «високе» і «низьке», серйозне і комічне, створюючи ефект подвійного кодування: текст може бути прочитаний як масовим читачем (на рівні детективного сюжету), так і підготовленим інтелектуалом (на рівні філософських і культурологічних алюзій). Саме це поєднання елітарного і популярного є характерною рисою постмодерністської літератури.

Композиція роману також відповідає принципам постмодернізму. Твір має рамкову структуру (знайдений рукопис), що створює ефект документальності й водночас підкреслює умовність будь-якого наративу. Оповідь ведеться від імені Адсона, що дозволяє передати суб'єктивність сприйняття подій і водночас дистанціювати автора від остаточних висновків.

Особливу увагу слід звернути на проблематику твору. Роман порушує питання істини і влади, віри і знання, свободи думки та цензури. Центральним є конфлікт між догматизмом і відкритістю до інтерпретації, що втілюється в протистоянні героїв. Еко демонструє, що

прагнення до абсолютної істини може призводити до насильства і руйнування, тоді як відкритість до множинності значень є запорукою гуманістичного світогляду [2, с.115]. Роман «Ім'я троянди» є не лише художнім твором, а й своєрідною моделлю культури, у якій відображено складність і багатовимірність сучасного мислення. Поетика постмодернізму в ньому реалізується через інтертекстуальність, жанрову гібридність, іронію та семіотичну багатозначність.

Отже, творчість Умберто Еко і, зокрема, роман «Ім'я троянди» демонструють новий тип художнього мислення, що поєднує традицію і новаторство, науковість і художність, інтелектуальність і доступність. Це дозволяє розглядати твір як один із найяскравіших зразків постмодерністської прози, який не лише відображає культурні процеси своєї епохи, але й формує нові підходи до розуміння літератури як відкритої системи смислів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костромицький Р. І. Символіка лабіринту в романі Умберто Еко «Ім'я троянди». *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2024. –№ 1. С. 108–113.
2. Мітіна Л. С. Ремінісценції «Імені рози» Умберто Еко в «Книжкових тасмніях» Отто Пенцлера. *Філологічний часопис*. 2021. № 2. С.115–123
3. Оксак Г. Філософські засади створення роману Умберто Еко «Ім'я рози». *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2022. № 41. С. 87–92.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ЗОБРАЖЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ У ТВОРАХ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА «РОМЕО І ДЖУЛЬЄТТА» ТА «ГАМЛЕТ»

Катерина ХОМИЧ

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імена академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Валентина МИРОНЮК

*кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови та літератури
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Творчість Вільяма Шекспіра знаменує собою якісно новий етап у розвитку психологізму світової літератури. Якщо в античній трагедії домінуючим був конфлікт людини з фатумом, то у творах англійського драматурга акцент зміщується на внутрішню боротьбу особистості, аналіз її суперечливих спонукань та моральну рефлексію. У трагедіях Шекспіра зображена доля людини в суспільстві жорстокості та егоїзму. Головним героєм у них є людина високої самосвідомості, яка вступає в конфлікт зі світом, проходить через жорстокі випробування, зазнає величезних страждань, тяжких переживань і неминуче гине. У розкритті характеру такого героя увага зосереджується на визначальних проблемах життя людського суспільства, що надає трагедіям глибини змісту і сили величезних узагальнень.

Багато літературознавців і шекспірознавців детально вивчали творчу біографію Шекспіра і його трагедії. Серед них Е. Чемберс, П. Брук, Дж. Гіббард, Д. Мель, Р. Беррі, Б. Гіббсон, С. Веллс, Г. Блум, Р. Емерсон, Г. Чарльтон, Дж. Вілсон, Н.М. Торкут, Л.В. Коломієць та ін. Утім, у дослідницькому просторі ще є питання, які потребують вирішення. Одне з таких – психологізм творчості Шекспіра у контексті його сонетарію та широкого соціокультурного контексту тогочася, що допоможе з'ясувати специфіку Шекспірової рецепції цього явища. У цьому полягає актуальність цієї роботи.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі психологічних засобів зображення персонажів у творах Вільяма Шекспіра «Ромео і Джульєтта» та «Гамлет», зокрема розкритті внутрішнього світу героїв, їхніх емоційних станів, мотивацій і конфліктів, а також визначенні ролі цих засобів у створенні глибини характерів і драматичної напруги творів.

У трагедіях «Ромео і Джульєтта» та «Гамлет» автор використовує широкий арсенал психологічних засобів, що проявляються не лише у відтворенні емоційних станів, а й у втіленні внутрішньої боротьби та еволюції характерів під впливом зовнішніх обставин.

Драма Гамлета – це не просто історія про відплату, а трагедія людини, яка взяла на себе тягар виправлення цілого світу. Втрата батька стала для нього поштовхом до болючого усвідомлення, що Данія, як і людська душа, уражена вірусом несправедливості та фальші. Гамлета докоряли внутрішні суперечності: відчай через поспішний шлюб матері та огида до придворного лицемірства. Для принца держава перетворилася на найпохмурішу з в'язниць. Прагнучи «вправити суглоб», він відчував власне безсилля перед масштабом зла. Його самотність була абсолютною, адже навіть найближчі друзі дитинства та кохана Офелія стали інструментами в руках тирана Клавдія. Гамлет – втілення високої людяності, борця, що не примирився зі злом. Хоч повністю не здолав його, проте не упав перед ним на коліна. Основним засобом психологічного аналізу в трагедії «Гамлет» виступає внутрішній монолог. Через нього Шекспір передає стан глибокої екзистенційної кризи, інтелектуальної напруги та моральних пошуків принца данського [2, с. 201]. Психологізм Гамлета – це психологізм мислячої людини, чия трагедія полягає в неможливості примирити ідеалістичні уявлення про світ із жорстокою реальністю

«Ромео і Джульєтта» – одна із перших великих трагедій драматурга. Шекспір мужньо боровся за право людини, вірив у її гідність, віддав усі сили, щоб піднести її красу. Автор розповів про долю закоханих, сильне і чисте почуття яких зіткнулося з міцними феодалними забобонами. Трагедія проголосила кохання і гідність людини головними цінностями життя. Безпосереднім джерелом трагедії була поема Артура Брука «Ромео і Джульєтта», однак ще до Брука ця старовинна італійська легенда переповідалася багато разів. Вперше вона була надрукована під заголовком «Прекрасно написана трагедія про Ромео і Джульєтту».

На відміну від інтелектуальної рефлексії Гамлета, персонажі трагедії «Ромео і Джульєтта» розкриваються через емоційно-

експресивну мову та ліризм. Психологічні стани закоханих передаються за допомогою складних метафоричних рядів та опозиції світла й темряви [1, с. 104]. Так, Джульєтта, яка на початку твору постає слухняною дитиною, під впливом почуття перетворюється на зрілу особистість, здатну на самостійний вибір і самопожертву. Її мовлення стає лаконічнішим і рішучішим, що підкреслює внутрішню трансформацію.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що психологізм Шекспіра базується на деталізації внутрішнього життя героїв, використанні самоаналізу, мовної характеристики та символічних деталей. Це дозволяє створювати образи, що мають не лише історичну, а й загальнолюдську цінність, оскільки вони втілюють вічні конфлікти сумніння, любові та обов'язку.

Розкриття внутрішніх переживань персонажів у трагедіях «Ромео і Джульєтта» та «Гамлет» відбувається через глибокі монологи, емоційно насичені діалоги та драматичні ситуації вибору, що підсилюють психологічну напругу творів. Шекспір майстерно поєднує індивідуальні риси характерів із універсальними людськими проблемами, завдяки чому його герої постають як складні, багатовимірні особистості. У результаті застосовані автором психологічні засоби не лише формують художню цілісність творів, а й забезпечують їхню актуальність у різні історичні епохи, сприяючи глибшому осмисленню природи людських почуттів і морального вибору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко Г. Й., Акуленко В. Л. *Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження*. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 248 с.
2. Шалагінов Б. Б. *Зарубіжна література: Від античності до початку XIX сторіччя*. Київ: Академія, 2004. 360 с.
3. Шекспір В. Гамлет / пер. з англ. Г. Кочура. Київ : Альтерпрес, 2003. 170 с.
4. Шекспір В. Ромео і Джульєтта / пер. з англ. В. Мисик. Львів, 2016. 106с.

АЛЕГОРІЯ ПОРЯТУНКУ В ЛІРИЦІ АЛКЕЯ: ВІД ФІЗИКИ КОРОНАРНОГО РОЗРЯДУ ДО МЕТАФОРИ ДЕРЖАВНОГО ВИЗВОЛЕННЯ

Дарина ЮРКОВЕЦЬ

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Оксана ГОЛОВІЙ

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Період життя та творчості давньогрецького лірика Алкея випав на буремні часи боротьби за владу, змін суспільного устрою та гонінь родової аристократії, представником якої він був. У тогочасних Мітіленах відбувалась боротьба демосу з родовою аристократією, тому Алкей зазнав вигнання, під час якого отримав досвід воїна-найманця. Певний час його ворогами були тирани Мірсіл та Піттак, а також їхні прихильники, останнім Алкей докоряв за вибір, який призвів до руйнування старих порядків та розладів у державі: *«Уже до влади він поривається... А ви – ні спротиву, ні слова – / Вільну йому даєте дорогу»* [1, с. 68]. Алкей мав активну громадянську позицію, як родовий аристократ він виступав за збереження традиційного суспільного устрою, поважав спадщину своїх предків і закликав інших підтримувати її: *«Хай всяк, минувшину згадавши, / Не поганьбить свого роду й нині! / Отож на думці майте батьків своїх»* [1, с. 61]. Разом зі збереженням традицій Алкей наполягав на формуванні активної боротьби мітіленців, закликав до спротиву та об'єднання народу: *«Тож, мітіленці, годі баритись вам! / Поки ще дим лиш, поки не пізно ще...»* [1, с. 68]. Політичний контекст того часу та вимушена боротьба за цінності стають тлом, на якому формується один з найяскравіших алегоричних образів Алкея – **образ корабля**. Хоч автор і не уточнював деталі, але в образі його судна, яке роздирають хвилі, цілком чітко вбачається образ розбурханої держави, яка бореться за свою цілісність. Корабель Алкея цілком залежить від оточення, на нього впливають природні стихії, боги посилають йому випробування, а люди (мітіленці) дбають про його добробут – будують, лагодять: *«А що ослабло, те зміцнимо, / Щоб*

увійти ми змогли у гавань...» [1, с. 61]. Окрім того, вони просять божественного заступництва: «*Касторе, сюди з Полідевом радо / Вдвох поспішайте*» [1, с. 50]. Корабель, споруджений людськими руками завдяки нагромадженню досвіду багатьох поколінь, – могутня споруда, але вона безпорадна перед стихією й потребує покровительства богів. Здійснивши лексико-статистичний аналіз тексту бачимо, що найчастішим приводом до заклику богів у Алкея є саме звертання з проханням сприяння в битві чи у плавбі. Не випадковим є вибір покровителів – Кастор і Полідевк. У 2 книзі праці «Природнича історія» [2] Пліній Старший зазначає, що за іменами Кастора і Полідевка стоїть цілком реальне, науково обгрунтоване явище, яке дійсно допомагало морякам і століттями рятувало від небезпеки. Світло, про яке говорить Пліній, і яке описує Алкей («*Темному судну несете ви світло / В ніч буреносну*» [1, с. 50]), насправді є відомим фізичним явищем – коронарним розрядом, який виникає навколо щогли корабля. Важливим було саме виникнення двох чи більше «світил», бо одне дійсно було свідченням небезпеки, його називали *Сленою* [2, с. 65]. Спрямовуючи до них свої гімни, Алкей достовірно описує фізичне явище «...од жахної смерті Люд рятували / Он, майнувши ген на вершечок щогли, / Ясністю здаля, де ви є, звістивши...» [1, с. 50]. Таким чином звертання саме до братів Діоскурів мало реальне підґрунтя. У цьому контексті образи Кастора і Полідевка починають функціонувати в різних площинах (Пліній Старший зазначає: «These stars occur both at sea and at land» [2, с. 64]). У буквальному значенні – коронарний розряд, який (за умови двох і більше розрядів) свідчить про безпечний розподіл енергії, зменшує імовірність прямого влучання блискавки і підвищує шанс на безпечне плавання. У метафоричному сенсі це сакральне світло, яке слугує дороговказом і оберегом для корабля. В алегоричному значенні рятівні властивості цього світла трансформуються в універсальний образ порятунку держави, священного світла, яке веде до перемоги, а також є уособленням сили і благородства (Полідевк – неперевершений кулачний боєць, напівбог. Кастор – приборкувач коней, що знову натякає на морську стихію, син царя Тіндарея. Обидва мали благородне походження. Алкей вважав, що важливою рисою правителя має бути благородне походження, належність до родової аристократії). Отже, звертаючись до братів Діоскурів у своїх творах, Алкей просить заступництва не лише для корабля, який вирушає в небезпечну морську подорож, а й для держави, яка перебуває в хисткому становищі і потребує божественного заступництва.

Висновки: Лірика Алкея є не лише високохудожнім зразком монодичного мелосу, а й цінним джерелом, яке фіксує соціально-політичні трансформації в тогочасних Мітіленах. Через призму особистого досвіду вигнання та боротьби аристократії автор вибудовує складну систему образів, де центральне місце посідає алегорія «корабля-держави». Це судно, що потерпає від шторму, виступає динамічною моделлю суспільства, вразливого перед хаосом. Особливої ваги в цьому контексті набуває звертання поета до божественних покровителів – близнюків Діоскурів. Залучення праць Плінія Старшого дало додатковий матеріал для розпізнання та ідентифікації явища коронарного розряду, завдяки цьому вдалося обґрунтувати фізичне підґрунтя захисних функцій образів Кастора та Полідевка. Отже, світлова символіка та атлетичні чесноти братів стають уособленням надії на відновлення державної цілісності та законного порядку. Дослідивши особливості світогляду автора та здійснивши лексико-статистичний, дистрибутивний та порівняльно-типологічний аналізи, можемо зазначити, що образи братів Діоскурів у ліриці Алкея мають широкий спектр функцій: від прагматичного заклику моряка про допомогу до складного сакрального образу порятунку держави, що втілює ідеали аристократичного роду та шукає виходу з кризи через божественне заступництво.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алкей. *Пісні застольні і повстанські* / пер. з давньогр., передм. і прим. А. Содомори. Львів: ЛА Піраміда, 2013. 152 с.
2. Pliny the Elder. *The Natural History : in 6 vol.* / translated with hierarchical notes and illustrations by John Bostock and H. T. Riley. London: Henry G. Bohn. Vol. 2: (Books III–VII), 1855. 663 p.

РОЗДІЛ 3
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЛІНГВІСТИЧНОГО ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ ТА ВНУТРІШНЬОГО
КОНФЛІКТУ У РОМАНІ КОЛІН ГУВЕР «БЕЗ МЕРІТ»

Юлія БАГІНСЬКА

здобувачка середньої освіти 10 класу
Рівненського обласного ліцею Рівненської обласної ради

Наукові керівники:

Вікторія ЛАНКІНА

керівник гуртка англійської мови
Рівненської Малої академії наук учнівської молоді

Ірина НОСАЛЬЧУК

вчитель англійської мови Рівненського обласного ліцею
Рівненської обласної ради

Емоційне наповнення та внутрішній конфлікт є визначальними чинниками художньої прози, що забезпечують глибину розкриття характерів і психологізм тексту. У романі Колін Гувер «Без Меріт» ці аспекти реалізуються через образ головної героїні, чий внутрішній стан маркований почуттями ізоляції та соціальної дезадаптації. Авторка застосовує комплекс лінгвальних засобів — від емоційно експресивної лексики до специфічних синтаксичних структур та символізму, — щоб відтворити динаміку моральних дилем персонажа. Аналіз цих засобів дозволяє простежити трансформацію внутрішнього конфлікту у виразний емоційний портрет, що безпосередньо впливає на рецепцію твору та сприяє глибшому осмисленню психологічної природи людських переживань у сучасному літературному дискурсі

"Слово володіє не тільки предметно-логічним змістом, а й наділене емоційним та експресивним значенням, за допомогою якого людина виражає свої емоції, хвилювання, почуття" [12, с.79].

Метою дослідження є виявлення та аналіз мовних засобів вираження емоцій і внутрішнього конфлікту в романі Колін Гувер «Без Меріт», а також визначення їхньої ролі у розкритті внутрішнього світу персонажів і створенні емоційного впливу на читача.

Актуальність дослідження зумовлена важливою роллю емоцій та внутрішніх конфліктів у художній літературі, які сприяють формуванню глибокого зв'язку між текстом і читачем. Література є ефективним засобом осмислення людських почуттів, взаємин і моральних виборів. Роман Колін Гувер «Без Меріт» є актуальним об'єктом аналізу, оскільки порушує проблеми сімейних конфліктів, ізоляції та пошуку себе, значущі для сучасного суспільства. Завдяки використанню мовних засобів авторка створює виразний емоційний образ головної героїні.

Для досягнення поставленої мети в роботі передбачено виконання таких завдань: з'ясувати поняття емоцій у художній літературі та визначити їхні основні функції; охарактеризувати мовні засоби вираження емоцій у художньому тексті; розкрити поняття внутрішнього конфлікту та способи його вираження в літературі; проаналізувати мовні засоби вираження емоцій і внутрішнього конфлікту головної героїні роману «Без Меріт»; дослідити емоційний допомислюється стан і внутрішній конфлікт головної героїні; проаналізувати мовні засоби вираження емоцій та конфліктності другорядних персонажів; визначити роль емоційно забарвленої лексики й синтаксичних засобів у відтворенні напруженості сімейних стосунків у романі.

Об'єктом дослідження слугував роман Колін Гувер «Без Меріт» як художній текст сучасної англійської літератури.

У ході роботи було з'ясовано, що емоційна домінанта твору формується на кількох рівнях. На лексичному рівні ми спостерігаємо переважання слів із негативною конотацією та афективної лексики, як-от «sad», «regret», «disconnected», що маркують стан депресії та відчуження головної героїні.

Особливу увагу приділено синтаксичним засобам: використанню парцеляції, еліпсису та риторичних запитань. Такі структури, як «Sometimes you get lucky. But not always», не лише передають фрагментарність мислення підлітка, а й створюють високий рівень психологічної напруги для читача.

Крім того, аналіз комунікативної поведінки другорядних персонажів дозволив встановити, що внутрішній конфлікт Меріт каталізується деструктивним сімейним дискурсом. Мовлення батька, мачухи та сиблінгів базується на стратегіях конфронтації, вербальної агресії та сарказму.

Кількісний аналіз підтверджує переважання конфліктних тактик над кооперативними у сімейних діалогах, що підкреслює атмосферу комунікативної ізоляції.

Таким чином, через синтез лексико-стилістичних прийомів та символіки Колін Гувер вдається реконструювати глибокий емоційний портрет особистості в кризовому стані, що робить цей роман репрезентативним зразком суцільного художнього відображення психології сучасного підлітка». У ході дослідження встановлено, що мовлення персонажів серіалу функціонує в межах художнього, розмовного та мультимодального дискурсу, що формує складне комунікативне середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська-Савчук Н. А. Синтаксичні засоби вираження емоції "смуток" (на матеріалі лірики Ліни Костенко). Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2017. Вип. 16. С. 270-280.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Железна О. С. Лексико-синтаксичні засоби вираження емоцій в англомовній художній літературі (на матеріалі творчості Дж. Остін). Кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 «Філологія». Науковий керівник Ю. А. Зацний. Запоріжжя: ЗНУ, 2021. 51 с.
4. Мовчан Л. Л. Українські фразеологізми як засіб експлікації внутрішнього світу людини. Дипломна робота. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 92 с.
5. Торговець Ю. І. Метафора як засіб емоційної аргументації у текстах сучасного американського соціально-політичного есе. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2022. С. 54–58.
6. Чайковська Є. Ю. Емотивність і експресивність у мовному дискурсі. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. 2012. С. 280–286.
7. Кузенко Г. М. Мовні засоби вираження емотивності. Наукові записки НаУКМА. 2000. Т. 18: Філологічні науки. С. 76–83. Режим доступу: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/9836> (дата звернення: 03.11.2025).

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ АНТИЧНОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ОБРАЗНО- СМИСЛОВОГО ЦЕНТРУ

Надія БАРУК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Антон СМЕРЧКО

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Фразеологізми античного походження становлять особливий пласт фразеологічного фонду слов'янських мов: вони увійшли до нього опосередковано — через латинь, переклади й освітню традицію — і від початку функціонували переважно в книжному стилі. Корпус цих одиниць порівняно невеликий, але стабільний: *ахіллесова п'ята*, *троянський кінь*, *дамоклів меч*, *скриня Пандори*, *гордій вузол*, *сізіфова праця*, *нитка Аріадни*, *пірова перемога*, *стайня Авгія* та деякі інші. Кожна з цих одиниць є носієм стійкого образно-сміслового центру (далі – ОСЦ) – того компонента внутрішньої форми, який забезпечує образність і визначає специфіку вторинної номінації [1]. У польській фразеографії зафіксовано тенденцію до поступового виходу цих одиниць з активного вживання: М. Puda-Blokesz характеризує їх як «рецесивні» [4]. Аналіз сучасного медіадискурсу дає підстави суттєво уточнити це твердження.

Матеріал українських ЗМІ засвідчує, що фразеологізми античного походження зберігають виразну присутність у медіапросторі різних тематичних рубрик. Особливо показовою є *ахіллесова п'ята*, яка фіксується в заголовках широкого тематичного спектру: «"Ахіллесова п'ята" демографії Китаю» (*Економічна правда*, 2023) – в контексті аналізу демографічних тенденцій; «Ахіллесова п'ята уряду – відсутність стратегії» (*Радіо Свобода*) – у публіцистиці про внутрішню політику;

«Ахіллесова п'ята пропаганди» (*Tverezo.info*, 2024) – у медіааналітиці; «Ахіллесова п'ята Путіна: як позбавити РФ нафтових доходів» (*Євроінтеграція*, 2024) – у геополітичному коментарі. Одиниця вживається незалежно від тематики й у кожному випадку зберігає ОСЦ незмінним. Не менш широко представлений *троянський кінь*: «Провайдери назвали централізовану систему блокування інтернет-ресурсів "троянським конем"» (*dev.ua*, 2023) – про цифрову інфраструктуру; «Троянський кінь Кремля» (*Інтерфакс-Україна*, 2024) та «Російська культура – це блискучий троянський кінь, усередині якого танки, бомби та ракети» (*Детектор медіа*, 2024) – у геополітичному дискурсі; «РФ скупилася будинки біля штабу МІБ: чому це "троянський кінь" для НАТО» (*Focus.ua*, 2024) – в контексті безпекової аналітики. Активно функціонують у медіатекстах і інші одиниці цієї групи: *скриня Пандори* – «Скриня Пандори: холдинг державних медіа під час війни» (*Детектор медіа*, 2025) і «Зеленський і офшорна "скринька Пандори"» (*Радіо Свобода*, 2021); *дамоклів меч* – на позначення різноманітних загроз у різних сферах: «дамоклів меч нових санкцій», «дамоклів меч банкрутства», «над ними, мов дамоклів меч, зависла загроза закриття».

У польськомовному медіадискурсі ця група фразеологізмів також активно використовується в різноманітних тематичних контекстах. Зокрема, одиниця *pięta Achillesa* засвідчена в економічній аналітиці: «*To pięta achillesowa Polski. Od średniej unijnej dzieli nas przepaść*» (*WNP.pl*, 2026 – ідеться про рівень прямих іноземних інвестицій відносно середнього показника по ЄС. Великий словник польської мови ПАН фіксує типові колокації цього звороту: *pięta Achillesowa* господарки, освіти, системи, права, уряду, команди – що свідчить про його функціонування в усіх сферах публіцистичного вжитку. Одиниця *koń trojański* фіксується в заголовках різних жанрів: «*System ostrzegania czy koń trojański?*» (*Rzeczpospolita*, 2026) – про механізм захисту викривачів у трудовому законодавстві; «*SAFE jak koń trojański*» (*Money.pl*, 2026) – про розподіл коштів програми ЄС; «*To koń trojański Rosji. Wirusowe narracje rozbijają Europę*» (*Forsal.pl*, 2026) – про інформаційні операції. У публікації «Детектор медіа» (2024) автор посилює образне сприйняття фразеологізму через контекстуальну деталізацію: «блискучий, красивий, привабливий, але всередині нього танки, бомби та ракети». Так він апелює до першоджерела — міфологічного сюжету — і водночас увиразнює образність одиниці для читача. Показово, що саме «троянський кінь» (*koń trojański*) — який має найбільш наочний, предметний вихідний образ — демонструє найвищу

частотність у заголовках обох мов і зустрічається в найширшому колі контекстів.

Зіставний аналіз виявляє важливу міжмовну асиметрію. *Achillesova n'jata* легко верифікується в численних українських медіазаголовках різної тематики – від демографії та економіки до медіааналітики й геополітики. *Pięta Achillesa* у польськомовних виданнях трапляється рідше й переважно в економічній та управлінській публіцистиці – при тому що *koń trojański* демонструє порівняну з українською активність. Це демонструє, що рецесивність, яку фіксує М. Puda-Blokesz, не є однаковою для всіх одиниць цього корпусу: частина з них зберігає цілком виразну продуктивність навіть у польськомовному медіадискурсі.

Таким чином, аналіз українського та польського медіадискурсу засвідчує, що фразеологізми античного походження зберігають активну присутність у сучасному медіапросторі, регулярно з'являючись у заголовках різних жанрів і тематичних рубрик. Зібраний матеріал дає підстави уточнити тезу М. Puda-Blokesz: рецесивний характер цих одиниць не є загальною закономірністю для слов'янських мов і виявляється нерівномірно – як між різними мовними традиціями, так і між окремими одиницями в межах одного корпусу. Перспективою подальших досліджень є корпусний аналіз частотності цих одиниць у медіатекстах та чинників, що визначають різний ступінь їхньої активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Смерчко А. О typologii centrum obrazowo-znaczeniowego związków frazeologicznych (w języku ukraińskim, rosyjskim i polskim). *Rozprawy humanistyczne*. Tom X. Księga urodzinowa. Włocławek, 2009. S. 229–238.
2. Смерчко А. Актуалізація біблійних висловів у поворотні моменти історії суспільства. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. І. Франка*. Дрогобич: Вимір, 2000. С. 121–124.
3. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови. Луганськ: Альма-матер, 2005. 400 с.
4. Puda-Blokesz M. Frazeologizmy o mitologicznej proveniencji jako jednostki recesywne. *Mały słownik mitologizmów frazeologicznych języka polskiego*. Kraków: Collegium Columbinum, 2014. 349 s.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В АНІМАЦІЙНОМУ ФІЛЬМІ «INSIDE OUT»

Софія ВОЙТЮК

здобувачка середньої освіти

Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради

Науковий керівник:

Вікторія ЛАНКІНА

вчитель англійської мови

Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради

У сучасному мовознавстві значна увага приділяється дослідженню емоційної експресії мовлення, оскільки мова виконує не лише інформативну, а й емоційно-виражальну функцію. Емоції впливають на комунікацію та інтерпретацію висловлювань, що підкреслюється у працях українських мовознавців [4, с. 12].

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до аналізу кінодискурсу як особливого типу мовлення. Анімаційні фільми є важливим засобом передачі емоцій, а мовлення персонажів відіграє ключову роль у формуванні емоційного впливу на глядача.

Теоретичною основою дослідження стали праці з української стилістики та лексикології. Зокрема, О. Пономарів зазначає, що стилістичні засоби забезпечують виразність і емоційність мовлення [4, с. 45]. Л. Мацько розглядає стилістику як систему засобів, що формують індивідуальний стиль і впливають на сприйняття тексту [3, с. 78].

У теоретичній частині було розглянуто основні лексико-стилістичні засоби. Метафора визначається як образний перенос значення на основі подібності [3, с. 120]. Епітет надає мовленню емоційного забарвлення та оцінності [3, с. 135]. Гіпербола використовується для навмисного перебільшення з метою підсилення емоційного ефекту [3, с. 142].

За В. В. Жайворонком, фразеологізми є стійкими мовними одиницями, що виконують важливу стилістичну функцію, зокрема надають мовленню образності.. Порівняння створює наочність через зіставлення явищ, а метонімія ґрунтується на суміжності понять

[3, с. 128]. Синоніми та антоніми виконують функцію уточнення та контрасту [2, с. 52]. Літота використовується для пом'якшення висловлювання [3, с. 150].

Метою дослідження є аналіз мовних засобів вираження емоцій у мовленні персонажів анімаційного фільму «Inside Out».

Об'єктом дослідження є мовлення персонажів фільму, а предметом — лексико-стилістичні та синтаксичні засоби вираження емоцій.

У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, контекстуального аналізу та класифікації.

У практичній частині було детально проаналізовано діалоги персонажів анімаційного фільму. У результаті кількісного аналізу встановлено, що найчастіше використовуються метафори, епітети та гіперболи (по 18%), що свідчить про їхню ключову роль у вираженні емоцій. Синоніми та антоніми становлять по 10%, порівняння — 8%, метонімії та літоти — по 6%.

Метафори виявилися одним із найпродуктивніших засобів. Вони передають внутрішній психологічний стан персонажів через образні структури. Наприклад: «Riley is falling apart», «Everything is upside down», «We're off course», «Her thoughts are scattered». У цих прикладах абстрактні емоційні стани подаються як фізичні процеси руйнування або втрати контролю.

Епітети активно використовуються для оцінки явищ та створення емоційного фону. Наприклад: «the worst day», «amazing place», «scary situation», «gross food», «bright colors». Вони допомагають швидко передати суб'єктивне ставлення персонажів до подій.

Гіпербола підсилює емоційний ефект і робить мовлення більш експресивним. Наприклад: «the worst day in the history of the world», «I'm so happy I could burst», «I'm terrified to death», «I'm so mad I could scream forever». Такі висловлювання не є буквральними, але чітко передають інтенсивність переживань.

Фразеологізми відображають розмовний характер мовлення та надають йому природності. Наприклад: «pull yourself together», «hold on», «let it go», «get out of hand», «keep it together». Вони функціонують як цілісні смислові одиниці та передають емоційний стан персонажів у стислій формі.

Порівняння створюють образність і допомагають унаочнити емоції: «as happy as a clam», «shaking like a leaf», «as bright as the sun», «sad like a rainy day». Завдяки цьому глядач легше сприймає емоційний стан героїв.

Метонімії представлені через специфічні концепти фільму, наприклад: «Memory orbs», «Islands of Personality», «Headquarters». Вони

позначають складні психологічні процеси через конкретні образи та виконують функцію символізації.

Синоніми використовуються для варіювання мовлення: happy – joyful, sad – gloomy, angry – furious.

Антоніми, навпаки, створюють контраст: happy – sad, good – bad, bright – dark, що підсилює емоційне протиставлення.

Літота використовується для пом'якшення висловлювань: «not a big deal», «just a little mistake», «nothing serious». Вона дозволяє передати емоції більш стримано.

Крім лексико-стилістичних засобів, важливу роль відіграють синтаксичні конструкції. Було виявлено 79 прикладів, серед яких переважають окличні речення («We need to fix this!»), питальні («What are we going to do?»), а також короткі неповні репліки («No!», «Stop!»). Такі конструкції передають швидкість реакції персонажів та інтенсивність їхніх емоцій.

Таким чином, аналіз показує, що поєднання різних мовних засобів створює цілісну систему вираження емоцій, де кожен елемент виконує свою функцію.

Отже, результати дослідження підтверджують, що лексико-стилістичні та синтаксичні засоби є ключовими інструментами вираження емоцій у кінодискурсі. Вони сприяють глибшому розкриттю персонажів та підсилюють емоційний вплив на глядача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубенко О. Ю. Порівняльна стилістика англійської і української мов. Вид. 2. Доп. і пер.[англ./укр.]: Навчальний посібник. Нова книга. 2011. 323 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ: Академія, 2006. 424 с.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Стилiстика української мови. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.
4. Пономарів О. Д. Стилiстика сучасної української мови. Київ: Либiдь, 2000. 246 с.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ КАЗКОВОЇ АТМОСФЕРИ У ФІЛЬМІ «ЧАРЛІ ТА ШОКОЛАДНА ФАБРИКА» РОАЛЬДА ДАЛА

Денис ГАВРИЛІН

здобувач середньої освіти 9-го класу

Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради

Науковий керівник:

Ланкіна ВІКТОРІЯ

вчитель англійської мови

Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради

У сучасній лінгвістиці особливу увагу приділено дослідженню мовних засобів художньої виразності, зокрема тих, що забезпечують створення фантастичної та казкової атмосфери в літературних і аудіовізуальних творах. Казка як жанр вирізняється насиченістю образної, експресивної та символічної лексики, що виконує не лише естетичну, а й когнітивну та прагматичну функції, особливо у творах, орієнтованих на дитячу та підліткову аудиторію. Лінгвістичне наповнення твору «Чарлі та Шоколадна Фабрика» характеризується активним використанням неологізмів, авторських слів, гри слів, метафоричних перенесень і специфічної лексики, пов'язаної зі світом солодоців та вигаданих об'єктів, що формують унікальний казковий простір і сприяють зануренню глядача в атмосферу фантазії. Важливу роль відіграє казкова атмосфера. Казкова Атмосфера в фільмах це сукупність візуальних, звукових та сюжетних елементів що створюють відчуття чарівності, фантастичності і нереальності. Особливими також є особливі елементи казки. У наукових працях визначено шість характерних особливостей казки: вигаданість подій, персонажів і місць; поділ на піджанри; використання усталених мовних конструкцій; обов'язкова наявність автора; опора на народні сюжети або авторську уяву; поєднання повчальної та розважальної мети [2, С.124].

Казкова атмосфера є ключовим елементом казки, адже саме вона формує відчуття чарівності, нереальності та цілісності художнього світу, яка створюється завдяки поєднанню сюжету, образів, повторів, мовних кліше й візуальних елементів. Лінгвістичний засіб – це будь-який елемент, прийом, метод, слово чи структура, пов'язані з мовою, які використовуються для спілкування, вираження думки, впливу на слухача, дослідження мови або формування мовної політики, тобто це

все, що стосується мови та її функціонування, які відіграють важливу роль формуванні казковості, оскільки саме мовне оформлення забезпечує глибше занурення читача в атмосферу твору та сприяє повнішому розумінню тексту. Дитяча література – література, що спрямована на дітей до 16 років. За цим визначенням можна логічно припустити, що література спрямована на людей поза цієї вікової категорії не є дитячою. За спостереженням В. П. Сиротенка, попри окремі спроби визначати специфіку дитячої літератури через «особливу» тематику, саме сформульовані ним чинники набули загального визнання [3, С.191-194].

Цими загально визначеними чинниками є: вікова розподіленість, педагогічність в тексті, доступність, жанрове різноманіття, розвивальна функція.

У межах дослідження, здійсненого на матеріалі фільму «Чарлі та шоколадна фабрика», неологізми розглядаються як мовні одиниці, що позначають нові, раніше невідомі поняття та утворюються за допомогою словотвірних засобів [2, С. 157].

Практичну реалізацію цього підходу відображено в узагальненій таблиці використання неологізмів у фільмі, зокрема: «Whipple-Scrumptious Fudgemallow Delight», «Oompa-Loompa», «Loompaland», «Hornswoggers», «Snozzwangers», «Whangdoodles», «Augustus-flavored, chocolate-coated Gloop». Характерною ознакою стилю Роальда Даля є активне творення авторських лексичних новотворів та їх пояснення в діалогах персонажів, що полегшує сприйняття для дитячої аудиторії (наприклад, тлумачення поняття «forever» як дуже тривалого часу). Особливо активно неологізми функціонують у мовленні Віллі Вонки, що підтверджує їхню стилістичну значущість і обґрунтовує перехід від теоретичного осмислення до практичного аналізу.

Аналіз мовлення персонажів показує, що неологізми й авторські слова у творі Роальда Даля виконують важливу функцію: вони формують казкову атмосферу, створюють гумор і водночас залишаються зрозумілими для дитячої аудиторії завдяки контексту та поясненням у діалогах. Фільм «Чарлі та Шоколадна фабрика» вирізняється активним використанням гри слів, яка простежується як в іменах персонажів, так і в їхніх діалогах, що є важливим засобом створення гумору у фільмі. За визначенням О. О. Тараненка, гра слів — це спеціальне використання звукової, лексичної або граматичної форми слів, а також їхніх частин для створення певного стилістичного ефекту, що ґрунтується на зіставленні та переосмисленні близькозвучних або однакових за формою мовних одиниць з різними значеннями. Такий

прийом дозволяє автору надавати висловлюванням додаткового змісту й емоційного забарвлення [4, С. 37-41].

У процесі аналізу фільму було виявлено вісім випадків гри слів, з яких чотири пов'язані з епізодами вибування персонажів із подій сюжету, а ще чотири — безпосередньо з діалогами між героями, серед яких є: «Gloop», «Violet», «Salt», «TV/Teavee», «Bird», «Verruca», «Whipped cream». У творі згадуються фантастичні винаходи, такі як морозиво, що не тоне без холодильника, або жувальна гумка, яка ніколи не втрачає смаку, коли у період створення фільму такі явища були повністю неможливими з наукової точки зору, що підкреслює їхню казкову та нереалістичну природу. Специфічна лексика, пов'язана з їжею та солодощами, у фільмі «Чарлі та Шоколадна фабрика» виконує кілька функцій: вона створює казкову атмосферу, підкреслює фантастичність подій, додає гумору та водночас вводить глядача в коло реальних понять і термінів. Їжа, яка була визначена як двох-значна лексична одиниця є: «Melting/non-melting ice cream», «Chewing gum that never loses flavor», «Secret recipe», «Porker», «Cannibalism», «Cavities on a stick», «Everlasting Gobstoppers», «Three-course dinner chewing gum», «Bad nut», «Soft as cheese», «Rotten egg», «Nuts».

Лексико-семантичні засоби, що забезпечують створення казкової атмосфери у фільмі «Чарлі та Шоколадна фабрика», демонструють, що формування фантастичного світу значною мірою зумовлюється використанням неологізмів, авторських новотворів, мовної гри та специфічної «солодкої» лексики.

Отже, результати дослідження свідчать, що створення казкової атмосфери у фільмах (на матеріалі стрічки «Чарлі та Шоколадна фабрика») значною мірою забезпечується лексико-семантичними засобами, які формують відчуття чарівності, фантастичності та художньої цілісності казкового світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарчук О. Д. Когнітивно-семантичні і стилістичні особливості англійської літературної казки і способи їх відтворення українською мовою. 2024. С. 124
2. Остафійчук О. Д. Неологізми англійської мови в сучасному суспільстві. Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 31(70), 3. 2020. С.156-160.
3. Сиротенко, В. П. То в чому ж специфіка дитячої літератури? Актуальні проблеми філології та перекладознавства, 4. 2009. С. 191-194.
4. Тараненко, О. О. «Гра слів». Культура слова. 1997. С. 37-41.

СИНТАКСИЧНО-СТИЛІСТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ АГРЕСІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «IT ENDS WITH US»)

Ірина ГУМЕНЮК

*здобувачка середньої освіти 10 класу
Рівненського обласного ліцею Рівненської обласної ради*

Наукові керівники:

Ірина БОЙКО

*керівник гуртка англійської мови
Рівненської Малої академії наук учнівської молоді*

Ірина НОСАЛЬЧУК

*вчитель англійської мови Рівненського обласного ліцею
Рівненської обласної ради*

Сучасна комунікативна лінгвістика розглядає конфлікт як закономірний результат несумісності прагматичних цілей та інтенцій учасників комунікації. У межах конфліктного дискурсу мовлення часто набуває агресивного характеру, перетворюючись на інструмент психологічного тиску та маніпуляції. Мовленнєва агресія в такому контексті постає не лише як використання інвективної лексики, а як цілеспрямована комунікативна дія, зумовлена емоційним станом мовця та стратегією «атаки на обличчя» співрозмовника.

Метою дослідження є виявлення та аналіз синтаксично-стилістичних і прагматичних засобів вербалізації мовленнєвої агресії в діалогах фільму «It Ends with Us».

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу сучасної лінгвістики до аналізу конфліктної комунікації, непрямих форм мовленнєвої агресії та їхнього психологічного впливу в медіадискурсі. Попри значну кількість праць, присвячених лексичним маркерам агресії, синтаксично-стилістичні та прагматичні засоби її реалізації в кінодискурсі залишаються недостатньо систематизованими, що визначає наукову значущість даної роботи.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: охарактеризувати поняття комунікативного конфлікту як контексту реалізації мовленнєвої агресії; розкрити сутність мовленнєвої агресії як форми конфліктної комунікативної поведінки; визначити лінгвістичні та прагматичні маркери мовленнєвої агресії в кінодискурсі; проаналізувати незавершеність висловлювань як синтаксично-

прагматичний засіб психологічного тиску; дослідити семантично нерелевантні повтори як маркер емоційної напруги та агресії; з'ясувати функції самокорекції як засобу пом'якшення або приховування мовленнєвої агресії.

Об'єктом дослідження є мовленнєва агресія як різновид конфліктної комунікативної поведінки в кінодискурсі.

Предметом дослідження виступають конкретні мовні механізми (незавершеність висловлювань, повтори, самокорекція), що слугують маркерами агресивної поведінки персонажів.

Наукова новизна полягає у комплексному аналізі непрямих синтаксично-прагматичних механізмів агресії в сучасному англомовному кінодискурсі на матеріалі цілісного художнього твору.

Аналіз практичного матеріалу засвідчив, що одним із провідних засобів реалізації психологічного тиску є незавершеність висловлювань (апосіопеза). Переривання мовлення створює атмосферу невизначеності, змушуючи адресата перебувати у стані емоційного напруження: I mean, we... we... We were kids. (It Ends with Us).

Іншим ефективним маркером агресії виступають семантично нерелевантні повтори, які інтенсифікують конфліктну взаємодію, не додаючи нової інформації: Hey, no, no, no. Not now. Please. Just... (It Ends with Us). Також важливою є роль самокорекції, яка у конфліктному дискурсі часто виконує функцію маскування агресії або спроби спонтанної адаптації до реакції опонента: I told you. I'm sorry. I did tell you. (It Ends with Us).

Висновки. Дослідження підтвердило, що мовленнєва агресія в кінодискурсі реалізується переважно через імпліцитні механізми, які тісно пов'язані з паралінгвістичними компонентами (паузи, інтонація). Використання незавершених структур, повторів та самокорекції дозволяє персонажам здійснювати прихований психологічний вплив, що є характерною ознакою аб'юзивних міжособистісних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342 с.
2. Кондратюк І. С. Конфліктний дискурс: сутність та особливості реалізації.
3. Рожкова І. Г. Мовна агресія та негативація як сугестивні чинники засобів масової інформації. Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філологія». 2017. Вип. 17. С. 246.
4. Форманова С. Конфліктний дискурс у комунікативно-прагматичному просторі. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2011. Вип.

52. С. 224–229.

5. Фільм «It Ends with Us» / реж. Дж. Бальдоні; сцен. К. Голл. США: Columbia Pictures, 2024.

CONNOTATIVE POTENTIAL OF VOCABULARY IN ADVERTISING TEXTS OF GLOBAL BRANDS

Maksym GUSAK

*Master's student of B. Havrylyshyn Education and Research Institute of
International Relations, West Ukrainian National University, Ternopil*

Research Supervisor:

Olga TSARYK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign
Languages and Information and Communication Technologies,
B. Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations,
West Ukrainian National University, Ternopil*

Problem Statement. In contemporary global markets, language serves not merely as a tool of communication but as a primary vehicle for constructing brand identity and influencing consumer behaviour. The connotative dimension of vocabulary – the associations, emotional overtones, and cultural resonances that words carry beyond their literal meanings - plays a crucial role in shaping audience perception. Despite the growing body of research in branding discourse, the linguistic mechanisms through which connotative meaning operates in multinational advertising texts remain insufficiently studied. This gap is particularly significant given that global brands must simultaneously appeal to diverse cultural audiences while maintaining a coherent identity.

Objectives. The study aims to identify and analyse the connotative potential of lexical units employed in advertising texts of selected global brands (Apple, Nike, Coca-Cola), to classify the types of connotations deployed, and to examine how these lexical choices contribute to the realisation of overarching communicative strategies.

Methods. The research draws on a corpus of English-language advertising slogans, taglines, and campaign texts collected from official brand sources. The analytical framework combines methods of contextual-semantic analysis, connotative analysis, and elements of critical discourse analysis (CDA). Connotations are classified according to their nature (emotional, evaluative, cultural, and associative) and examined in terms of their pragmatic functions within the broader communicative strategy of each brand.

Results. The analysis reveals that global brands systematically exploit connotative vocabulary to activate specific emotional and cultural associations in their target audiences. Emotively charged lexical units (e.g.,

freedom, dream, inspire, real) function as key connotative triggers, evoking positive affect and reinforcing brand values. Evaluative connotations are frequently embedded in adjectives and verbs that position the brand as innovative, authentic, or empowering. Cultural connotations, particularly those tied to universal human values, are strategically leveraged to transcend linguistic and geographical boundaries. Moreover, the deployment of connotatively rich vocabulary is shown to be closely aligned with persuasive strategies such as identification, idealisation, and community-building.

Conclusions. The findings demonstrate that connotative lexical choices are not incidental but constitute a deliberate and systematic linguistic strategy in global brand discourse. The connotative potential of vocabulary directly contributes to the persuasive force of advertising texts, enabling brands to construct aspirational identities and foster emotional loyalty among consumers. Future research may extend this analysis to multilingual advertising contexts and explore how connotative meanings are adapted or reshaped in translation and localisation processes.

REFERENCES

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Cook G. *The Discourse of Advertising*. London: Routledge, 2001. 256 p.
4. Forceville C. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London: Routledge, 1996. 232 p.
5. Leech G. N. *English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*. London: Longman, 1966. 210 p.

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ АСПЕКТИ МОВИ МІЖРЕАЛЬНОСТІ В СЕРІАЛІ “STRANGER THINGS”

Варвара ДМИТРИШИНА

здобувач середньої освіти 9-го класу

Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради

Науковий керівник:

Вікторія ЛАНКІНА

учитель англійської мови Обласного наукового ліцею

в м. Рівне Рівненської обласної ради

У сучасному мовознавстві особливу увагу приділяють дослідженню художнього та кінематографічного дискурсу, зокрема відображенню альтернативних або паралельних світів засобами мови. Одним із малодосліджених явищ є мова міжреальності, яка функціонує як система вербальних і невербальних засобів комунікації між різними виразами буття.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до аналізу науково-фантастичних текстів і кінодискурсу, де поєднуються реальні та вигадані елементи, а також необхідністю вивчення особливостей їх перекладу.

Теоретичною основою дослідження стали праці з лінгвістики, стилістики та перекладознавства. Зокрема, дослідники визначають квазіспеціальну лексику як лексичні одиниці, що імітують наукову термінологію, але позначають вигадані явища [2, с. 155].

Метою дослідження є аналіз мовних засобів формування мови міжреальності та особливостей її перекладу в серіалі «Stranger Things».

Об'єктом дослідження є мовлення персонажів серіалу, а предметом — вербальні та невербальні засоби відтворення міжреальності та способи їх перекладу.

У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, контекстуального аналізу та класифікації.

У теоретичній частині встановлено, що мова міжреальності є системою знаків і мовних засобів, що забезпечують взаємодію між реальним і вигаданим світами.

У практичній частині проаналізовано мовний матеріал серіалу «Stranger Things», що дозволило систематизувати мовні засоби за функціональними групами.

У результаті дослідження було виявлено, що найбільш продуктивною є група сленгу та розмовної лексики, зокрема «dude», «chill», «rad», які відтворюють мовну атмосферу 1980-х років та сприяють автентичності діалогів.

Другою за частотністю є група неологізмів та авторських новотворів, серед яких ключовим є «Upside Down» — «Навиворіт», що позначає паралельний вимір і виступає центральним елементом міжреальності.

Третьою важливою групою є назви фантастичних істот, зокрема «Demogorgon» — «демогоргон», «Mind Flayer» — «Пожирач розуму», які формують образ ірреального світу та виконують номінативну й експресивну функції.

Крім того, зафіксовано використання псевдонаукової лексики, наприклад «parallel world» — «паралельний світ», «psychokinesis» — «психокінез», що створює ефект наукової достовірності фантастичних подій.

Було встановлено активне використання перекладацьких трансформацій. Зокрема, модуляція: «We are running out of time» — «У нас майже не лишилося часу», яка дозволяє передати зміст більш природно для українського реципієнта.

Редукція застосовується з метою скорочення реплік у субтитрах без втрати основного змісту, що зумовлено технічними обмеженнями аудіовізуального перекладу.

Окрему роль відіграють невербальні засоби комунікації, зокрема світлові сигнали та електромагнітні збої, які доповнюють вербальну систему мови міжреальності.

У результаті аналізу встановлено, що мова міжреальності виконує номінативну, пояснювальну, експресивну та когнітивну функції, забезпечуючи цілісне сприйняття фантастичного світу.

Таким чином, мова міжреальності у серіалі є складною багаторівневою системою, що формується через взаємодію різних мовних засобів.

Отже, результати дослідження підтверджують, що ефективне відтворення мови міжреальності потребує врахування лінгвістичних, культурних і технічних особливостей перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великородна Ю., Тороній Д. Відтворення авторської картини світу в аудіовізуальному перекладі: дублювання та субтитрування (на матеріалі перекладу серіалу «Відьмак»). *Folium*. 2023. С. 40–47.
2. Вільховченко Н. П., Колесник Г. А. Використання спеціальної лексики в художньому тексті. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія «Філологічні науки». Київ. 2014. Вип. 132. С. 150–155.
3. Вільховченко Н. П., Колесник Г. О. Особливості функціонального підходу до дослідження науково-фантастичного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Вип. 2(70). 2018. С. 45–47.
4. Вільховченко Н. П., Шайнер Г. І. Фантастизми та терміни в науково-фантастичному тексті: принцип взаємодії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2019. Вип. 43(2). С. 74-76. .
5. Гаман І. А., Чайковська О. Ю. Кінопереклад як вид аудіовізуального перекладу. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 28. 2023. С. 137–141.
6. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Київ, 2006. 157 с.
7. Перванчук Т. Б. Аудіовізуальний переклад: основні види та особливості. 2021. С. 121–126.
8. Шапошник О. М. Лексико-стилістичні засоби вербалізації вторинних світів фентезі. 2018. С. 568–573.
9. Шнайдер А. А. Кінодискурс: особливості та диференційні ознаки. 2021. С. 169–173.
10. Lewis D. *On the Plurality of Worlds*. Oxford: Blackwell, 1986. 280 p.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ І ТАКТИК ТА ЕКСПРЕСИВНИХ ЗАСОБІВ У МОВЛЕННІ ПІДЛІТКІВ НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «STRANGER THINGS»

Вікторія ДЯДЮСЬ

*здобувачка середньої освіти 10 класу
Рівненського обласного ліцею Рівненської обласної ради*

Наукові керівники:

Ірина БОЙКО

*керівник гуртка англійської мови
Рівненської Малої академії наук учнівської молоді*

Ірина НОСАЛЬЧУК

*вчитель англійської мови Рівненського обласного ліцею
Рівненської обласної ради*

Спілкування є ключовим механізмом соціальної взаємодії та важливим чинником формування особистості, зокрема в підлітковому віці, коли мовленнєва поведінка характеризується підвищеною емоційністю, експресивністю та прагненням до самовираження. Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу сучасної лінгвістики до вивчення комунікативних стратегій і тактик у межах мультимодального медійного дискурсу, а також недостатньою розробленістю проблеми підліткового мовлення в художніх серіалах. Серіал «Stranger Things» є репрезентативним матеріалом для такого аналізу, оскільки відтворює різноманітні моделі міжособистісної взаємодії підлітків.

Будь-яке мовлення є дискурсивним процесом, що поєднує наміри мовця, ролі учасників спілкування та умови взаємодії [3, с. 190].

Метою дослідження є виявлення та аналіз комунікативних стратегій, тактик і експресивно-стилістичних засобів у мовленні підліткових персонажів серіалу «Stranger Things».

Підліткове мовлення характеризується здатністю до стратегічної організації діалогічної комунікації та варіювання мовленнєвих тактик залежно від ситуації спілкування [2]. У мовленнєвій поведінці підлітків поєднуються кооперативні та конфліктні комунікативні стратегії, які реалізуються через тактики заперечення, аргументації, іронії, емоційного тиску, підтримки та солідаризації. Вибір стратегії залежить від статусу мовця, характеру міжособистісних відносин та прагнення до самоствердження [6, с. 43–69; 2].

Конфліктне спілкування реалізується у формі комунікативного конфлікту, що виникає внаслідок розбіжностей у намірах, стратегічних програмах і статусних позиціях учасників комунікації та часто призводить до порушення або припинення взаємодії [5].

Кооперативні комунікативні стратегії спрямовані на досягнення спільної мети та зниження емоційної напруженості [4].

У ході дослідження встановлено, що мовлення персонажів серіалу функціонує в межах художнього, розмовного та мультимодального дискурсу, що формує складне комунікативне середовище. З'ясовано, що комунікація підлітків характеризується варіативністю мовленнєвої поведінки, яка залежить від соціального статусу співрозмовників та емоційної ситуації спілкування.

У результаті аналізу виявлено два основні типи комунікативної поведінки — конфронтаційний і кооперативний. Конфронтаційні стратегії реалізуються через тактики образи, іронії, критики, звинувачення та погрози, тоді як кооперативні — через підтримку, заспокоєння, переконання, комплімент і вибачення.

Кількісний аналіз засвідчив переважання конфронтаційних тактик (60–65%) над кооперативними (35–40%), що свідчить про високий рівень емоційної напруги у підлітковій комунікації.

Також встановлено, що підліткове мовлення активно використовує експресивно-стилістичні засоби (сленг, гіперболу, алюзії, порівняння), які посилюють виразність комунікації.

Таким чином, результати дослідження засвідчують, що комунікативні стратегії та тактики у мовленні підлітків серіалу «Stranger Things» є динамічними та залежать від комунікативної ситуації, соціальних відносин та емоційного стану мовців. Взаємодія конфронтаційних і кооперативних стратегій, а також активне використання експресивно-стилістичних засобів формують специфічну модель підліткового мовлення, характерну для сучасного медійного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галапчук-Тарнавська О.М. Вікові особливості розвитку комунікативної компетентності в онтогенезі. *East European Journal of Psycholinguistics. Lesya Ukrainka Eastern European National University*. Lutsk, 2014. Issue 1. P. 24-32. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/4218> (дата звернення: 03.01.2026).
2. Галапчук-Тарнавська О.М. Стратегічна поведінка дітей і підлітків у конфліктній мовленнєвій ситуації незгоди (на матеріалі англійської

- мови). *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов: матеріали наук.-практ. конф.* Луцьк: СЛУ ім. Лесі Українки, С. 38–41
3. Качан Г. Науковий дискурс: тенденції дослідження. *Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 квіт. 2016 р. Київ : Міленіум, 2016. 190 с.
 4. Нерян С. Кооперативні стратегії аргументації в соціальних мережах. *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*. 2020. Вип. 26. С. 96 – 113.
 5. Тараненко К.В., Чорна О.В. Конфліктні комунікативні стратегії у романі Люко Дашвар «Молоко з кров'ю». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2024. № 67. С. 121 – 124
 6. Eckert P. *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell, 2000. 1-35 p., 43-69 p.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФІЛЬМУ “INSIDE THE MIND OF THE CAT” (2022)

Антоніна ЗАКЛАДНА

*здобувачка середньої освіти 10 класу
Рівненського обласного ліцею Рівненської обласної ради*

Науковий керівник:

Ірина БОЙКО

*керівник гуртка англійської мови
Рівненської Малої академії наук учнівської молоді*

Не дивлячись на значну кількість наукових праць, в яких розкриваються загальні проблеми теорії адаптації термінів, питання перекладацьких прийомів при відтворенні термінів кінодискурсу залишається відкритим.

Матеріалом дослідження слугував документальний фільм сучасного зразка в якому розповідається про особливості поведінки котятих, деякі унікальні вміння властиві лише їм та моменти з історії котів, через що фільм є багатим на термінологічні одиниці із багатьох сфер дотичних до життя, харчування, поведінки, дресирування та виховання наших домашніх улюбленців.

Попри зростання кількості праць, присвячених перекладу термінології загалом, передача термінів в сучасному вузькотематичному кінодискурсі залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній учнівській та академічній лінгвістиці, особливо в аспекті його функціонування в документальному кінодискурсі.

Об'єктом дослідження є кінодискурс документального кіно у парадигмі мультимодальності.

Предметом дослідження є перекладацькі прийоми передачі англomовних термінів в українському перекладі документального кінотексту «Про що думають коти».

Завданнями роботи були:

- дослідити поняття мультимодальності та документального кінотексту у парадигмі мультимодальності;
- з'ясувати основні лексичні труднощі перекладу документального кінотексту;

- вивчити особливості термінів у лексиконі документального кіно та проблеми адаптації й перекладу при їх відтворенні;

-проаналізувати перекладацькі прийоми передачі термінологічної лексики в україномовному варіанті кінотексту.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі передачі специфічної термінологічної лексики на матеріалі сучасного англomовного документального кінофільму і його українського перекладу.

З'ясовано, що смислотворення у кінотексті відбувається завдяки взаємодії вербальних і невербальних семіотичних модусів (мовного, візуального, аудіального), які функціонують як єдина знакова система.

З'ясовано, що проблема перекладу термінів у документальному кіно полягає не лише у пошуку лексичних відповідників, а й у виборі перекладацьких стратегій, які забезпечують баланс між семантичною точністю, функціональною адекватністю та зрозумілістю для цільової аудиторії.

Таким чином, переклад термінологічної лексики у досліджуваному кінотексті реалізується через поєднання різних перекладацьких прийомів, вибір яких залежить від ступеня усталеності терміна, його структурних особливостей та прагматичних умов аудіовізуального перекладу.

Документальний кінотекст функціонує як складна мультимодальна семіотична система, у якій вербальний компонент тісно взаємодіє з візуальними та аудіальними елементами. Це зумовлює специфічні вимоги до перекладу термінологічної лексики, зокрема необхідність урахування синхронності сприйняття, жанрових характеристик науково-популярного кіно та орієнтації на нефармову аудиторію. Установлено, що переклад термінів у такому типі текстів має не лише передавати науковий зміст, а й забезпечувати його доступність і зрозумілість для широкого кола глядачів.

Статистичний аналіз уживання перекладацьких прийомів у документальному фільмі «Про що думають коти» підтвердив домінування еквівалентного перекладу, який становить майже половину від загальної кількості зафіксованих прикладів (30 одиниць– 49,2 %). Це свідчить про орієнтацію перекладача на збереження смислової точності, інформативної насиченості та наукової коректності оригінального тексту. Значна частка транслітерації (13 одиниць– 21,3 %) зумовлена наявністю численних власних назв, імен науковців, назв установ і термінів міжнародного вжитку, які не потребують семантичної адаптації.

Застосування таких прийомів, як генералізація (8,2 %), описовий переклад (6,6 %) і заміна (4,9 %), має допоміжний характер і спрямоване на спрощення складних термінологічних понять без суттєвої втрати змісту. Ці прийоми сприяють підвищенню комунікативної ефективності перекладу та полегшують сприйняття інформації нефаховою аудиторією. Поодиноке використання кальки (1,6 %), адаптації (1,6 %) та опущення (3,3 %) свідчить про вибіркове втручання перекладача в структуру оригінального тексту з метою узгодження вербального компонента з візуальним рядом та темпоральними обмеженнями аудіовізуального перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павельєва А.К., Єщенко І.Р., Єщенко К.Р. Способи перекладу лексичних одиниць в контексті молодіжних серіалів. Наук. віс. Міжнар. гуманіт. ун-ту. Сер.: Філологія. 2023 № 62 Т. 3. С.26–29.
2. Панченко О.І. До питання про переклад неологізмів. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. та соц. комунікації. 2020. Т. 31 (70) № 4 Ч. 2. С. 154–158

ЛІНГВІСТИЧНА ГІБРИДИЗАЦІЯ ТА ПСЕВДОІНОЗЕМНИЙ БРЕНДИНГ У РЕГІОНАЛЬНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ

Ірина ІЗАЙ

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології,
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Ніна ДАНИЛЮК

*доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Постановка проблеми. Глобалізація та євроінтеграція змушують українське суспільство щодня засвоювати нову лексику. Головна мета сучасного рекламного тексту полягає в інформуванні покупця і паралельному здійсненні навіювального (сугестивного) впливу на підсвідомість людини [5, с. 52]. Сьогодні іноземне слово розглядається як ключовий чинник для спонукання покупців та клієнтів до дій [1, с. 170]. Зразки описаного явища можна спостерігати на вулицях Луцька. Місцеві підприємці активно копіюють глобальні тенденції та додають їм специфічної своєрідності [3, с. 49].

Мета дослідження – аналіз явища лінгвістичної гібридизації та псевдоіноземного брендингу на матеріалі зовнішньої реклами регіонального рівня.

Результати дослідження. У процесі роботи вивчено специфіку іншомовної лексики реального комунікативного простору на основі аналізу рекламних вивісок та інформаційних матеріалів на території міста Луцька.

Зафіксовано, що один із найбільш поширених прийомів – це копіювання типового молодіжного сленгу та формату інтернет-комунікації. Наприклад, у назві вивіски «SHOP #19» використано англійське слово, доповнене символом решітки (гештегом) та цифрою. Мета такого підходу – привернення уваги підлітків та свідоме уникнення типових традиційних назв на кшталт «Крамниця одягу» [4, с. 209].

Іншою тенденцією є використання структури «латинський неймінг + український дескриптор». На фасаді салону краси виявлено напис «TK Laser». Знизу додано український дескриптор «салон лазерної епіляції» значно меншим шрифтом. Аналогічний підхід

спостерігаємо в назві кафе «KAWAII» (японізм написано латиницею) із поясненням дрібними кириличними літерами «кава та смаколики». Описане явище допомагає зберігати бажаний іноземний імідж, а також допомагає дотримуватися вимог законодавства щодо пояснення сфери діяльності закладу.

Особливої уваги заслуговує специфічний лінгвопрагматичний феномен – транслітерація питомо українських слів латинським алфавітом. На фасаді гончарної студії висить банер «SVIT REMESEL», інший бутик використовує напис «MISTO & MODA», а на фасаді магазину одягу бачимо табличку «VLADIBRENDSHOP». У цих випадках спостерігаємо свідому відмову від кирилиці. Мета такого підходу – сформувати ілюзію повноцінного західного бренду [2, с. 40]. Спостерігаючи написи латиницею, споживач підсвідомо має відчувати європейську якість та сучасний стиль. Таким чином, задовольняється попит на глобалізацію та преміальність без створення мовного бар'єру.

Варто зазначити, що використання латинських літер для запису українських слів (наприклад, «SVIT REMESEL») часто генерує зайвий візуальний шум, тому дослідники розцінюють це явище як мовний несмак. Патріотичне піднесення додає рідним словам популярності, тому, на нашу думку, варто створювати оригінальні україномовні неологізми або шукати лексику з національним колоритом.

Висновки. Отже, аналіз рекламного дискурсу міста Луцька підтверджує зростаючу тенденцію до використання англіцизмів. Спостерігається гібридизація мов та написання українських слів латиницею задля ілюзії європейського брендингу.

Таким чином, зовнішня реклама працює як різнопланове полілінгвальне середовище. Англіцизми перетворилися з простого лінгвістичного явища на надзвичайно дієвий маркетинговий інструмент, який додає назвам міського простору креативності та осучаснює його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевська Ю. А. Рекламний текст як головний елемент вербальної рекламної комунікації. *Прикладні соціально-комунікаційні технології*. 2024. С. 169–173. URL: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.2/27> (дата звернення: 08.01.2026).
2. Гурко О. В. Англійські запозичення в мові мас-медіа. *Лексична семантика*. 2012. № 22. С. 39–42. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8279/1/11.pdf> (дата звернення: 08.01.2026).

3. Козуб Л. С. Англiцизми в українській зовнiшнiй та iнтернет-рекламi. *«Науковi записки Нацiонального унiверситету „Острозька академiя“*. Серiя “Фiлологiчна”. 2017. № 66. С. 49–51. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1818/1627> (дата звернення: 08.01.2026).
4. Крутько Т. В. Мовна гра як спiсiб досягнення прагматичного ефекту рекламного тексту. *Лiнгвiстика XXI столiття: новi дослідження i перспективи*. 2012. С. 209–216. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/0a9ce399-208a-4af1-9e5d-7d9b28099d74/content> (дата звернення: 11.01.2026).
5. Сало Я. В. Реклама як засiб впливу на поведiнку споживачiв. *iнтелектуальний ресурс сьогодення: науковi задачi, розвиток та запитання: матерiали конференцiї*. С. 5054. URL: <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/635/637> (дата звернення: 08.01.2026).

ФУНКЦІЯ МЕТАФОР І СИМВОЛІВ У СТВОРЕННІ НАРАТИВНОЇ СТРУКТУРИ РОМАНУ ХАРУКІ МУРАКАМІ «A WILD SHEEP CHASE»

Богдана ІЛЮЧОК

*здобувачка середньої освіти 9-го класу
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

Науковий керівник:

Вікторія ЛАНКІНА

*вчитель англійської мови
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

У сучасному літературознавстві зростає інтерес до дослідження художніх засобів, які формують не лише поверхневу образність, а й глибинну структуру тексту. Особливе місце серед них посідають метафори та символи як універсальні механізми художнього мислення. Вони забезпечують семантичну багатозначність і здатність тексту виходити за межі буквального значення, формуючи складну систему смислів [4, с. 86].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі цих засобів у прозі постмодернізму, зокрема у творчості Харукі Муракамі.

Метою дослідження є визначення функцій метафор і символів у створенні наративної структури роману *A Wild Sheep Chase*, а також з'ясування їхнього впливу на розвиток сюжету та формування підтексту. Для досягнення поставленої мети використано структурно-семіотичний, інтерпретаційний і наративний методи, що дозволяють розглядати художній текст як систему взаємопов'язаних знаків [1, с. 47].

У теоретичному аспекті метафора розглядається не лише як стилістичний прийом, а як спосіб концептуалізації дійсності. Вона дозволяє встановлювати нові смислові зв'язки між явищами та формувати індивідуально-авторське бачення світу. Символ, своєю чергою, характеризується ширшою семантикою та здатністю акумулювати культурно зумовлені значення, виступаючи посередником між індивідуальним досвідом і колективною пам'яттю [3, с. 63–64]. Взаємодія метафори й символу забезпечує глибину художнього тексту та відкритість до різних інтерпретацій.

Аналіз роману *A Wild Sheep Chase* показав, що метафорична система твору є цілісною та концептуально навантаженою. Ключовими є метафори вівці, дороги, тіні та міста. Метафора вівці спочатку функціонує як образ, однак у процесі розвитку сюжету набуває символічного значення, репрезентуючи ідею зовнішнього контролю та втрати індивідуальності. Вона пов'язана з проблемою маніпуляції свідомістю та підпорядкування людини безособовим силам.

Метафора дороги виконує функцію репрезентації внутрішнього руху героя. Подорож у романі постає не лише як фізичне переміщення, а як екзистенційний процес пошуку сенсу та самоідентифікації. Водночас вона пов'язана з концептом пам'яті, оскільки в процесі руху відбувається накладання різних часових пластів. Метафора тіні відображає роздвоєність свідомості та внутрішній конфлікт персонажа, символізуючи втрату цілісності «Я». Образ міста, у свою чергу, функціонує як метафора сучасного урбаністичного простору, що спричиняє відчуження та ізоляцію особистості.

Символічна система роману є не менш важливою для розуміння його наративної організації. Центральним символом виступає вівця, яка стає смисловим ядром твору та визначає логіку розвитку сюжету. Її пошук виступає рушійною силою наративу, водночас репрезентуючи ідею влади, контролю та втрати автономії. Інші символи — вухо, готель «Дельфін», фотографія та сніг — формують багаторівневу систему значень.

Зокрема, символ вуха пов'язаний із темою сприйняття та інтуїтивного пізнання, що виходить за межі раціонального мислення. Готель «Дельфін» функціонує як лімінальний простір, у якому стирається межа між реальним і нереальним, підкреслюючи кризу ідентичності героя. Фотографія символізує обмеженість людського знання та фрагментарність пам'яті, тоді як сніг уособлює одночасно очищення, забуття і небезпеку, що створює багатозначну семантику образу.

У функціональному аспекті метафори та символи виконують низку важливих ролей. Передусім вони є сюжетотворчими елементами, оскільки визначають розвиток подій і логіку наративу. Крім того, вони виконують смислотворчу функцію, формуючи підтекст твору та забезпечуючи його багатозначність. Психологічна функція проявляється у відображенні внутрішніх станів персонажів, тоді як інтерпретаційна функція відкриває можливість для різних читачів по-різному осмислювати текст [2, с. 60].

Окремої уваги заслуговує взаємодія метафор і символів у межах єдиної нарративної системи роману. Їх функціонування не є ізольованим: метафоричні образи поступово трансформуються у символи, набуваючи ширшого семантичного навантаження. Така динаміка сприяє формуванню багаторівневої структури тексту, у якій кожен образ має як безпосереднє, так і приховане значення. У цьому контексті художній простір роману постає як система взаємопов'язаних знаків, що потребують інтерпретації з боку читача.

Важливою особливістю є також нелінійність нарративу, яка значною мірою зумовлена саме функціонуванням символів. Події у романі не завжди підпорядковуються причинно-наслідковим зв'язкам у традиційному розумінні; натомість вони організовані за принципом асоціативності та смислових перегуків. Символи виступають своєрідними вузловими точками, що об'єднують окремі фрагменти оповіді в єдине ціле. Такий підхід відповідає особливостям постмодерністської поетики, у якій значення формується не лінійно, а в процесі взаємодії різних елементів тексту.

Крім того, метафорика роману безпосередньо пов'язана з категорією часу. Час у творі не є однорідним: він постає як фрагментований і суб'єктивно переживаний. Через метафори пам'яті, зникнення та повторюваності Мураками створює ефект «розмитого» часу, у якому минуле, теперішнє і потенційне майбутнє співіснують. Це підсилює відчуття невизначеності та екзистенційної нестабільності, що є характерною рисою художнього світу автора.

Не менш значущим є інтертекстуальний вимір символів, який розширює межі інтерпретації роману. У творі простежуються алузії на західну культуру, міфологічні мотиви та філософські концепції, які інтегруються в авторську систему образів. Символи в такому разі виконують функцію культурних маркерів, що пов'язують індивідуальний досвід героя із ширшим контекстом світової культури. Це дозволяє розглядати роман не лише як окремий художній текст, а як частину глобального літературного процесу.

З огляду на це, можна стверджувати, що метафори та символи в романі виконують інтегративну функцію, поєднуючи різні рівні тексту — від сюжетного до філософського. Вони виступають засобом організації художнього простору та одночасно інструментом пізнання дійсності, що підкреслює складність і багатовимірність авторського задуму [1, с. 52; 3, с. 68].

Таким чином, метафори та символи в романі *A Wild Sheep Chase* виступають не лише засобами художньої виразності, а й ключовими

елементами наративної структури. Вони формують цілісну систему образів, що поєднує сюжетний, психологічний і філософський рівні твору. Завдяки цьому роман набуває відкритої структури, характерної для постмодерністської літератури, і залишається актуальним для сучасного читача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божко Н. Знаково-символічна система як механізм пам'яті культури. Наукова думка, Київ. 2018. С. 47-52.
2. Воропай Т. Структури свідомості у філософії М. Мамардашвілі. Харків. Фоліо, 2016. С. 60.
3. Вячеславова О. Феноменологія сприйняття М. Мерло-Понті. Київ. Либідь, 2017. С. 63-68.
4. Єщенко Т. Поетична мова: семантика та стилістика. Київ. Академія, 2015. С. 86.

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЮДИНИ: СТЕРЕОТИП, АСИМЕТРІЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ

Михайло КУЗЬМІН

*здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Антон СМЕРЧКО

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Фразеологічний фонд мови є унікальним джерелом для вивчення культурних стереотипів, оскільки стійкі словесні комплекси акумулюють колективний досвід та ціннісні орієнтири соціуму, формуючи й відтворюючи усталені уявлення про світ. Гендерний аспект фразеологічної картини світу привертає увагу дослідників уже кілька десятиліть, однак у слов'янській фразеологічній традиції цей напрям здебільшого реалізовувався у форматі описових досліджень — фіксації закріплених у мові образів жінки й чоловіка [2]. При цьому поза увагою дослідників залишалося питання про кількісне співвідношення таких одиниць, а також про зв'язок між наявною асиметрією та динамікою її функціонування в сучасних дискурсах. Запропоноване дослідження заповнює цю лакуну, спираючись на зіставний аналіз українського та польського фразеологічного матеріалу. У фразеологічному фонді української та польської мов одиниць, що характеризують жінку, значно більше, ніж тих, що стосуються чоловіка, причому ця характеристика переважно негативна. Отже, у самому корпусі фразеологічних одиниць наявна кількісна та якісна нерівність. Саме ця асиметрія та її зв'язок із сучасними мовними тенденціями й становлять предмет запропонованого дослідження.

Зіставний аналіз стійких зворотів і паремій в українській та польській мовах засвідчує виразну кількісну та якісну асиметрію фразеологічної номінації за гендерною ознакою. Одиниць, об'єктом

характеристики яких є жінка, у фразеологічному фонді обох мов значно більше, ніж одиниць із чоловічим референтом, і ця характеристика переважно негативно конотована. В українській фразеологічній традиції широко представлені паремії, що підкреслюють непостійність («Жіноча думка — як осіннє небо»), балакучість («Де баба, там і галас»; «Жінці скажи й на язичі зав'яжи»), слабкість у раціональній сфері («Довге волосся — короткий розум»), нелояльність («Не вір жінці дома, кобилі — в дорозі») та підпорядкованість у суспільній ієрархії («Баба з воза — кобилі легше»). Показовим є й те, що жінка, яка виходить за межі приписаної ролі, осмислюється виключно негативно: «Де баба рядить, там дурно сидить», «Не співай, курка, півнем — не владай, баба, мужиком». Польська фразеологія містить аналогічні за структурою та конотацією одиниці: «Baba z wozu, koniom lżej», «Kobieta i mucha w domu spokoju nie da», «Ile białych wron, tyle mądrych żon», «U kobiety włos długi, rozum krótki», «Daj babie wierzch, to ona jeszcze czubka chce», «Gdzie baba rządzi, tam czeladź błędzi», «Zachować co w sekrecie najciężej jest kobiecie». Характерно, що в обох мовах ключовим компонентом таких одиниць виступають слова *баба* / *baba* зі стійкою зневажливою конотацією — на відміну від нейтральніших *жінка* / *kobieta*, які у фразеологізмах трапляються значно рідше. Оцінна функція є визначальною для фразеологічних одиниць і паремій на позначення рис людини, причому знак оцінки визначається не лише денотативним змістом, а й культурно зумовленою конотацією компонентів [4].

Як бачимо, стереотипний набір рис, приписуваних жінці, виявляє міжмовну стабільність: непостійність, балакучість, емоційну нестриманість та інтелектуальну обмеженість становлять крос-культурний інваріант. Відмінності стосуються переважно образних деталей, але не аксіологічної моделі.

Звертає на себе увагу той факт, що негативна характеристика жінки в обох мовах будується за допомогою одних і тих самих семантичних моделей: жінка як перешкода («баба з воза — кобилі легше»), як джерело хаосу («де баба, там і галас»), як істота з дефіцитним розумом («довге волосся — короткий розум»). Така семантична універсалія свідчить про глибоку вкоріненість патріархальних стереотипів у слов'янській культурній традиції.

Фразеологічна характеристика чоловіка в обох мовах будується за принципово іншою аксіологічною моделлю. По-перше, таких одиниць кількісно значно менше, що саме по собі є промовистим свідченням асиметрії. По-друге, чоловік як референт фразеологічної характеристики постає передусім носієм соціальних ролей і і якостей,

що мають позитивну конотацію: «Чоловік — голова, а жінка — душа», «Як голова сивіє, то чоловік мудріє», «Чоловік розуму вчиться цілий вік», «На красивого чоловіка дивитись гарно, а з розумним жити легко». Негативна характеристика чоловіка у фразеологічному фонді представлена маргінально (поодинокі одиниці на кшталт «Чоловік без жінки — що гуска без води») і стосується переважно його залежності від жінки, а не власне моральних чи інтелектуальних вад. Це принципово відрізняється від розгорнутої негативної парадигми, що супроводжує образ жінки.

У польській традиції чоловік здебільшого фігурує в пареміях як суб'єкт влади й відповідальності, а не як об'єкт критики: «*Mężczyzna jest głową rodziny*», «*Ojczyznę kobiety jest jej mąż*», «*Biada temu domowi, gdzie żona przewodzi mężowi*». Симптоматично, що навіть ці одиниці, де чоловік є референтом, насправді характеризують не його самого, а його стосунки з жінкою, причому жінка виступає в них як загроза для встановленого порядку. Таким чином, чоловік у слов'янській пареміологічній традиції значно рідше стає самостійним об'єктом характеристики, натомість виконує роль соціальної норми, відносно якої вимірюється поведінка жінки. Саме це є найбільш промовистим виявом гендерної асиметрії фразеологічної картини світу.

Особливу дослідницьку цінність становить не сама фіксація цих асиметрій (вона відома), а динаміка їхнього функціонування в сучасному мовному просторі. Тут окреслюються два протилежні вектори. Перший — збереження й некритичне відтворення стереотипних паремій у побутовому мовленні та соціальних мережах. Другий — свідоме переосмислення, яке реалізується через авторську трансформацію: зміну компонентного складу («*Кожна жінка — коваль свого щастя*» замість узагальненого «*Кожен є ковалем свого щастя*»), іронічне цитування з маркером застарілості або інверсію оцінки. Такі трансформації фіксуються в медіадискурсі, публіцистиці та феміністській риторичі й свідчать про те, що фразеологічний стереотип перестає бути лише інертним кодом культурної пам'яті — він стає об'єктом рефлексії та полемічного переосмислення. Фразеологічна система виступає при цьому своєрідним барометром культурних змін, фіксуючи як стійкість архаїчних моделей, так і їхню поступову ерозію [1].

Таким чином, гендерний вимір фразеологічної картини світу в українській та польській мовах виявляє подвійну природу: з одного боку — консервативну функцію відтворення патріархальних стереотипів, закорінених у глибинних пластах народної культури; з іншого —

здатність фразеологічної системи реагувати на суспільні зміни через трансформацію усталених одиниць. Саме це діалектичне напруження між стереотипом і його переосмисленням становить перспективний напрям як у теоретичному, так і в практичному вимірі фразеологічних студій. Подальші розвідки можуть бути спрямовані на вивчення корпусу трансформованих фразеологізмів у соціальних мережах (Facebook, TikTok, Telegram), де фіксуються найбільш живі й оперативні мовні зміни, а також на зіставний аналіз із іншими слов'янськими мовами (чеською, білоруською, російською) для виявлення ступеня типологічної спільності гендерної асиметрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левченко О. П. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект: монографія. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. 263 с.
2. Смерчко А. А. Образ жінки у афористичній і пареміологічній фразеології (на матеріалі української, польської та російської мов). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*: зб. наук. праць. Дрогобич: Просвіт, 2018. С. 151–161.
3. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. *Фразеологічний словник української мови*. — К.: Освіта, 1998. — 224 с.
4. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. *Фразеологія сучасної української мови: посібник*. Луганськ: Альма-матер, 2005. 400 с.
5. Adalberg S. *Księga przysłów, przypowieści i wyrażen przysłowiowych polskich*. Warszawa: Druk Emila Skińskiego, 1889–1894.
6. Kononenko, I. (2023). *Wielki polsko-ukraiński słownik frazeologiczny z indeksem / Великий польсько-український фразеологічний словник з реєстром*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
7. Skorupko S., Auderska H., Lempicka Z. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.

КОГЕЗІЯ ТА КОГЕРЕНТНІСТЬ ЯК ТЕКСТОТВІРНІ КАТЕГОРІЇ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ

Тетяна КОЛЕСНИК

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука»*

Науковий керівник:

Оксана МЕЛЬНИЧУК

*докторка філологічних наук, доцент, професорка
кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука», м. Рівне*

Проблема текстової зв'язності належить до фундаментальних питань сучасної лінгвістики тексту та аналізу художнього дискурсу. В умовах активного розвитку комунікативно орієнтованої парадигми мовознавства особливу актуальність набуває вивчення механізмів, які забезпечують цілісність і смислову єдність тексту як комунікативної одиниці. Серед таких механізмів центральне місце посідають *когезія* та *когерентність*: дві взаємопов'язані, проте якісно відмінні категорії текстотворення [1, с. 12; 4, с. 103; 5, с. 89].

Актуальність дослідження цих категорій в англomовному художньому дискурсі зумовлена кількома чинниками: по-перше, зростаючим науковим інтересом до механізмів побудови зв'язного тексту; по-друге, потребою у систематизації засобів текстової зв'язності для потреб лінгводидактики; по-третє, недостатньою вивченістю взаємодії когезії та когерентності на матеріалі сучасних англomовних художніх текстів.

Метою пропонуваного тез є визначення сутності когезії та когерентності як текстотвірних категорій та характеристика засобів їх реалізації в англomовних художніх текстах на конкретному ілюстративному матеріалі.

У сучасній лінгвістиці *когезію* розуміють як формально-граматичну зв'язність тексту: систему поверхневих мовних зв'язків між реченнями та надфразовими єдностями. М. А. К. Галлідей та Р. Хасан

виокремили п'ять основних типів когезивних засобів: референцію, субституцію, еліпсис, сполучникові засоби та лексичну когезію [2, с. 48]. Кожен із цих типів виконує специфічну функцію у текстотворенні: займенникова референція забезпечує безперервність суб'єктного ланцюга, сполучники маркують логічні відношення між частинами тексту, лексичний повтор і синонімія утворюють тематичні лінії.

Когерентність є категорією глибинного рівня, або смислової та логічної єдності тексту. На відміну від когезії, яка є формальною властивістю, когерентність реалізується на рівні змісту і визначається здатністю читача інтерпретувати текст як цілісне комунікативне утворення [3, с. 74]. Вона забезпечується топікальною єдністю, причинно-наслідковою логікою подій, часовою послідовністю та загальною прагматичною спрямованістю тексту.

У художніх текстах англomовного дискурсу обидві категорії функціонують у нерозривній взаємодії. Так, у новелі О. Генрі «The Gift of the Magi» *лексичний повтор* ключових образів (*hair, watch chain*) формує наскрізну когезію, а хронологічна послідовність подій та причинно-наслідковий зв'язок між ними забезпечують когерентність усього тексту [9]. В оповіданні Р. Дала «Lamb to the Slaughter» засобами граматичної когезії виступають особові займенники та видо-часові форми *Past Simple* та *Past Continuous*, що створюють ефект безперервного нарративного руху та занурюють читача у динаміку подій [7].

Особливий інтерес становить оповідання англійського письменника Г. Г'ю Манро (псевдонім Сакі) «Sredni Vashtar», де когерентність досягається через наскрізну опозицію двох світів: реального й уявного. Когезивними засобами тут слугують анафоричні займенники, які відстежують долю головного персонажа, та повтор імені *Sredni Vashtar* як лейтмотивного елемента [8]. У фрагментах роману Р. Бредбері «Fahrenheit 451» когерентність тексту формується через образну систему протиставлень (*fire vs. books, destruction vs. knowledge*), тоді як когезія реалізується через розгалужену мережу лексичних повторів і сполучникових засобів [6].

Аналіз зазначеного текстового матеріалу засвідчує, що в англomовному художньому дискурсі граматичні засоби когезії (сполучники *and, but, however, therefore*; займенникова анафора та катафора; видо-часова система) взаємодіють із лексичними (повтор, синонімія, антонімія, гіпонімія) та структурно-семантичними засобами когерентності (топікальна єдність абзацу, ізотопія, імплікатура,

пресупозиція). Така взаємодія виформовує текст як комунікативно завершену, естетично організовану одиницю.

Висновки. Отже, когезія та когерентність є взаємозалежними текстотвірними категоріями, які реалізуються через різномірні мовні засоби. Когезія забезпечує формальну зв'язність тексту, когерентність – його смислову єдність; однак у реальному художньому тексті вони взаємодіють у нерозривній єдності. Перспективним видається подальше дослідження цих категорій у методичному аспекті, зокрема як основи навчання писемного мовлення студентів-філологів та формування їхніх текстотвірних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beaugrande R., Dressler W. *Introduction to Text Linguistics*. London : Longman, 1981. 270 p.
2. Halliday M. A. K., Hasan R. *Cohesion in English*. London : Longman, 1976. 374 p.
3. Widdowson H. G. *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford : Wiley-Blackwell, 2004. 200 p.
2. Hoey M. *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*. London : Routledge, 2001. 224 p.
3. Bloor T., Bloor M. *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. London : Arnold, 2004. 336 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Bradbury, R. *Fahrenheit 451*. New York : Simon & Schuster, 2012.
2. Dahl R. *Lamb to the Slaughter*. Penguin, 2025.
3. Munro H. H. (Saki). *Sredni Vashtar and Other Stories*. New York : Dover Publications, 1995. Available at: <https://archive.org/details/srednivashtaroth00saki>
4. O. Henry. *The gift of the magi*. New York : Library of Alexandria, 2006

РОЛЬ МЕТАФОРИ І СИМВОЛІЗМУ У РОМАНІ «ВИННІ ЗІРКИ» ДЖОНА ГРІНА

Марина КОРЕНЬ

*здобувачка загальної середньої освіти 9 класу
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

Науковий керівник:

Вікторія ЛАНКІНА

*вчитель англійської мови
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

У сучасній лінгвістиці та літературознавстві особлива увага приділяється дослідженню мовних засобів художньої виразності, зокрема метафори та символу як ключових елементів формування смислової глибини художнього тексту. Ці тропи виконують не лише естетичну, а й когнітивну та прагматичну функції, забезпечуючи багаторівневість інтерпретації твору та впливаючи на емоційне сприйняття читача. Метафора є одним із найважливіших засобів образотворення, що базується на перенесенні значення за подібністю. Ще Арістотель визначав її як спосіб пізнання через встановлення аналогій між явищами [1, с.32].

У сучасній лінгвістиці метафора розглядається не лише як стилістичний прийом, а як універсальний механізм мислення. Зокрема, Дж. Лакофф і М. Джонсон довели, що метафора є основою концептуалізації дійсності та відіграє ключову роль у формуванні людського досвіду [2, с.205]. Символ, у свою чергу, є складним багаторівневим явищем, що функціонує як стійкий образ із широким спектром значень. У літературознавстві символ розглядається як елемент цілісної художньої системи, здатний об'єднувати окремі компоненти тексту та формувати його ідейну структуру [3, с.98-106]. Важливу роль у розумінні символу відіграє семіотичний підхід, згідно з яким символ є знаком, значення якого формується в процесі інтерпретації [4, с.281]. На відміну від метафори, яка зазвичай функціонує в межах конкретного контексту, символ має стійкіше значення і може реалізовуватися протягом усього твору, набуваючи нових смислових відтінків залежно від контексту. Саме ця відмінність зумовлює їхню різну функціональну роль у художньому тексті. Таким чином, метафора і символ є важливими засобами художньої виразності, що сприяють розкриттю внутрішнього світу персонажів, формуванню

авторського задуму та поглибленню ідейного змісту твору. Їх використання забезпечує багатозначність інтерпретації та активізує процес осмислення художньої реальності.

У процесі дослідження було здійснено комплексний аналіз метафоричних і символічних елементів у романі Джона Гріна *"The Fault in Our Stars"*. На основі суцільної вибірки тексту було виявлено 25 метафор і 14 символів, які були систематизовані відповідно до їхніх семантичних і функціональних характеристик. Кількісний аналіз засвідчив, що метафори становлять 64% від загальної кількості досліджених лексико-стилістичних засобів, тоді як символи — 36%. Таке співвідношення дозволяє стверджувати, що саме метафора виступає домінантним інструментом концептуалізації дійсності у творі, забезпечуючи глибину художнього осмислення та інтерпретації ключових тем. Функціональний аналіз показав, що метафори у романі реалізують низку важливих функцій: смислотворчу, емоційно-експресивну, когнітивну та філософську. Вони не лише передають внутрішні стани персонажів, а й структурують їхній досвід, дозволяючи осмислювати складні екзистенційні категорії через образні моделі. Зокрема, метафора *"a roller coaster that only goes up"* репрезентує специфічне світосприйняття Огастаса Уотерса, у якому життя постає як динамічний процес із переважанням позитивних емоцій, незважаючи на об'єктивні обставини хвороби. У цьому випадку метафора виконує не лише описову, а й світоглядну функцію, формуючи індивідуальну філософію героя. Метафора *"put the killing thing right between your teeth"* демонструє складні механізми психологічного захисту персонажа. Вона поєднує буквально і переносне значення, трансформуючи сигарету в символ потенційної загрози, над якою герой прагне встановити контроль. Таким чином, метафора відображає глибоку внутрішню напругу між усвідомленням смертності та бажанням її подолати. Особливого значення набуває група метафор, пов'язаних із образом Всесвіту: *"the universe wants to be noticed"*, *"the universe is improbably biased toward consciousness"*, *"the universe enjoys its elegance being observed"*. У цих висловах реалізується прийом персоналізації, що дозволяє представити Всесвіт як активного суб'єкта взаємодії. Це формує філософську концепцію твору, відповідно до якої сенс існування пов'язується зі здатністю людини до усвідомлення, спостереження та інтерпретації реальності. Аналіз символічної системи роману засвідчив, що символи виконують передусім інтерпретаційну, композиційну та концептуальну функції. Вони виступають стійкими смисловими маркерами, які об'єднують окремі елементи тексту в цілісну художню систему. Так, символ *"the oxygen tank"* акцентує увагу на фізичній залежності героїні від зовнішніх ресурсів, водночас у ширшому значенні

він репрезентує крихкість людського життя та його обмеженість у часі. Образ “*grenade*” функціонує як метафоризований символ, що відображає страх Гейзел завдати емоційної шкоди своїм близьким, підкреслюючи її внутрішній конфлікт і почуття провини. Символ *Амстердаму* у тексті набуває багаторівневого значення: з одного боку, він уособлює свободу, незалежність і втечу від реальності, з іншого — стає простором переосмислення життєвих цінностей і емоційного дослішання персонажів. Натомість “*An Imperial Affliction*” виконує роль інтертекстуального символу, який формує інтелектуальний і емоційний зв’язок між героями та слугує засобом їхнього самопізнання.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що метафора та символ є ключовими засобами формування художньої структури роману Джона Гріна “*The Fault in Our Stars*”. Встановлено, що метафоричні конструкції відіграють провідну роль у репрезентації внутрішнього світу персонажів, дозволяючи передати складні психологічні стани, емоційні переживання та філософські роздуми через образні моделі. Символи, у свою чергу, забезпечують цілісність художнього простору твору, виконуючи функцію смислових орієнтирів і сприяючи глибшому розкриттю основних ідей. Вони формують багаторівневу систему значень, що дозволяє інтерпретувати текст у ширшому культурному та філософському контексті. Поєднання метафоричних і символічних засобів створює складну й цілісну модель художньої реальності, у якій відображаються ключові теми роману — життя, смерть, кохання та сенс існування. Саме завдяки цим тропам досягається емоційна насиченість і глибина твору, що забезпечує його значний вплив на читача. Таким чином, метафора і символізм виступають не лише засобами художньої виразності, а й важливими інструментами осмислення дійсності, які визначають специфіку авторського стилю та сприяють розкриттю ідейно-філософського змісту роману.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aristotle. *Poetics*. — P. 32.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. 2003. P. 3–6.
3. Frye N. *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press. 1957. P. 98-106.
4. Peirce Charles Sanders. Peirce on signs: Writings on semiotic. UNC Press Books. 1991. 281 p.

АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОБУТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ КАЗЦІ

Юлія КОТЕНЄВА

кандидатка педагогічних наук

викладачка ВСП «Старобільський фаховий коледж ДЗ Луганський
національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни

У сучасній лінгвістиці дедалі більшої актуальності набувають дослідження, спрямовані на вивчення мовної репрезентації культурних і побутових реалій у фольклорних текстах.

Англійська народна казка як важливий складник національної культурної спадщини відображає специфіку світосприйняття, систему цінностей і особливості повсякденного життя народу. Зокрема, лексика на позначення побуту становить значний інтерес для аналізу, оскільки вона репрезентує матеріальний світ людини, її життєвий уклад.

Образ будинку як житлової споруди разом із господарськими будівлями та огороженим простором довкола займає важливе місце в мовній картині світу англійської народної казки. Це зумовлено тим, що житло постає як безпечний простір у протиставленні до невідомого й потенційно ворожого зовнішнього світу. Відтак воно функціонує як центральний елемент опозиції «свій – чужий», репрезентуючи «свій», захищений простір.

Способи номінації житла залежать від функціонального призначення об'єктів (*shelter, haunt, hiding-hole, hole, refuge*), їхнього розташування (*turret, hermitage, cottage, farmhouse*), а також особливостей зовнішнього вигляду й стану (*estate, castle, den, cell, hotel, palace, ruins*) [4]. Особливості внутрішнього облаштування житла відображено в семантиці лексичних одиниць, що позначають господарські та інші функціональні приміщення (*cellar, armory, ballroom, pantry-room*), житлові кімнати (*chamber, room, parlour, bedroom, bedchamber*), а також конструктивні елементи будівлі (*hall-door, balcony, floor, roof, thatch, chimney-piece, hearth*). Важливими конструктивними елементами будинку є вікно та двері, позначені в казковій картині світу лексемами *window* і *door*. Вони водночас обмежують внутрішній простір і слугують межовими точками, що поєднують «свій» і «чужий» світи. У казкових текстах трапляються епізоди, коли істоти з потойбічного світу стукають у вікна чи двері, очікуючи дозволу ввійти [7,8], або перебувають біля порога, викликаючи страх у людини [7]. Через двері людина також може перейти зі «свого» світу до «чужого». Подібні функції у казковому тексті

виконують також ворота, отвори в огорожі та сама огорожа, репрезентовані лексемами *hedge* та *gate*.

Матеріали казок свідчать про те, що не всі приміщення будинку однаково безпечні. Одним із потенційно небезпечних локусів є кухня, оскільки саме тут розташовані піч і вогнище, що позначаються лексемами *fire*, *fireplace*, *hearth*. Згідно з казковою традицією, кухня виступає місцем перебування істот іншого світу. Зокрема, образ брауні – одного з домашніх духів – безпосередньо пов'язаний із цим приміщенням. уночі він упорядковує кухню («*it would clear away things for them*») [5].

Особливе символічне навантаження в англійській казці мають назви предметів, пов'язаних із приготуванням їжі, а також зі зберіганням і перенесенням речей (*bag*, *snuff-box*, *salt-box*). Аналіз показав, що окремі предмети побуту (мішок, посуд, піч тощо) функціонують як засоби переходу до ірраціонального простору або як маркери перебування в ньому, формуючи специфічну систему символічних відповідностей. Подібні лексеми, попри відмінності у денотативному значенні, можуть об'єднуватися в межах казкового тексту на основі спільної семантики та виконувати роль контекстуальних синонімів[1].

Позначення господарських споруд репрезентовані переважно назвами виробничих приміщень і будівель (*brewhouse*, *millhouse*, *washhouse*, *scullery*, *bakehouse*), а також приміщень для утримання худоби (*sheep-hut*, *fold*, *lambing-shed*, *neat-house*). Серед будівель, розташованих на території двору, найбільш небезпечними вважаються комора, корівник, маслоробня, пивоварня, що в мові казки актуалізуються іменниками *barn*, *milk-house*, *cowshed*, *dairy*, *brewhouse*. Саме в цих локусах найчастіше фіксується присутність міфологічних істот [6] або її непрямі ознаки, як-от порожній глечик і монета як плата за молоко [3].

Внутрішнє оздоблення будинку в англійській народній казці репрезентоване номінаціями предметів меблів та їх елементів (*bed*, *cradle*, *table*, *settle*, *stool*, *chair*, *oven*), інструментів і побутових виробів (*clock*, *candle*, *tallow-dip*, *taper*, *strap*), предметів особистого вжитку (*comb*, *comb-prong*, *bacco-pipe*, *spectacles*), кухонного начиння (*plate*, *jug*, *cup*, *teacup*, *pan*), а також декоративних елементів і предметів розкоші (*curtain*, *cushion*, *bolster*). Лексичні одиниці цих тематичних груп відіграють важливу роль у формуванні описового образу англійського селянського житла та його інтер'єру[7].

Окремо слід відзначити такі об'єкти, як житло надприродних істот, представлені лексемами *bottle* і *snuff-box*. Попри відмінності у денотативно-сигніфікативних компонентах значень лексем *bag*, *snuff-box*, *salt-box*, *copper*, *pot*, *oven*, *box*, *bottle*, спільність їхнього

символічного змісту дає підстави розглядати їх у мовній картині світу англійської народної казки як своєрідні контекстуальні синоніми.

В англійській народній казці найдавніші уявлення про перебування в потойбічному світі знаходять відображення в образах невмитих героїв, персонажів, які з різних причин залишають дім і змінюють свій зовнішній вигляд, а також у мотивах перевдягання – в інший одяг, шкури тварин або вбрання з рослинних матеріалів. Міфологічне значення одягу в казках конкретизується також через епітети, що передають відтінки жовтого кольору або сяйва (*shining robes, glittering jewels, golden crown, glass slippers*), а також за допомогою оцінних прикметників (*fine, grander, beautiful*), які підсилюють його символічну функцію. У казках побутового характеру надприродні властивості одягу зазнають переосмислення, а віра в його трансформаційну силу часто стає об'єктом іронії [2].

Отже, спосіб життя англійського народу, зображений у народній казці, зображується за допомогою лексем, які пасують до лексико-семантичного поля «Будинок. Побут». Воно в свою чергу утворює тематичні групи, що позначають житлові споруди, предмети домашнього побуту, одяг, продукти харчування, лікарські, магичні та стимулюючі засоби. Аналіз побутової лексики в англійській народній казці дозволяє глибше зрозуміти особливості її мовної організації, а також реконструювати фрагменти традиційної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська Н. Я. *Лінгвістичні особливості англійських фольклорних текстів*. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, № 18, том 2. Одеса, 2015. С. 11–14.
2. Пропп В. Я. Трансформація чарівних казок. Зб. Фольклор і дійсність. К.: Генеза. 2005. 184 с.
3. *Old Nancy and the Silver Token*. Folk tales of the British Isles. J. Riordan, London, 1987, 368 p.
4. Simpson J., Roud S. A Dictionary of English Folklore. O., 2003. 412 p
5. The Cauld Lad of Hilton. English Fairy Tales. Retold by Joseph Jacobs. London: David Nutt, 1890 URL: https://en.wikisource.org/wiki/English_Fairy_Tales
6. *The Sweating Fairies*. Folk tales of the British Isles. J. Riordan, London, 1987, 368 p.
7. *The Blinded Giant*. More English fairy tales. Complete Fairy Tales. Ed. Joseph Jacobs, 1894, 285 p.
8. *Tom Tit Tot*. English Fairy Tales. Retold by Joseph Jacobs. London: David Nutt, 1890 URL: https://en.wikisource.org/wiki/English_Fairy_Tales

СТІЙКІ СЛОВЕСНІ КОМПЛЕКСИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗРУШЕНЬ: МЕХАНІЗМИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТА НАРОДЖЕННЯ НОВИХ АФОРИСТИЧНИХ ЗВОРОТІВ

Софія ЛЕСЮК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Антон СМЕРЧКО

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Мова як жива система чуйно реагує на суспільні потрясіння, і ця реакція виявляється на всіх її рівнях. Стійкі словесні комплекси (далі — ССК) у широкому розумінні — прислів'я, афоризми, крилаті вирази, усталені гасла і формули — є особливо показовим матеріалом для спостереження над мовними процесами кризового часу. З одного боку, вони консервують колективний досвід попередніх поколінь і саме тому активно залучаються мовною спільнотою у переломні моменти — як готові формули осмислення нової дійсності. З іншого боку, соціальні зрушення породжують нові ССК, які з часом набувають ознак відтворюваних одиниць. Обидва процеси — актуалізація традиційних і становлення нових ССК — і є предметом пропонованого дослідження, матеріалом якого слугує насамперед дискурс пандемії COVID-19 як найбільш задокументованого глобального потрясіння початку XXI ст.

Актуалізація традиційних ССК у кризові періоди є закономірністю, яка простежується в різні епохи. Автор досліджував цей механізм на матеріалі біблійних висловів у переломні моменти суспільної історії [3], а також на матеріалі крилатих виразів і афористичних зворотів різних хронологічних зрізів [4]. Пандемічний дискурс 2020–2021 рр. дав новий і надзвичайно виразний матеріал для подібних спостережень. У публічній комунікації обох мов різко зросла частотність традиційних ССК, пов'язаних із темами здоров'я, ізоляції та

колективної відповідальності: укр. «Бережи здоров'я змолоду», «Один за всіх і всі за одного», «Не плюй у криницю — знадобиться води напитися»; польськ. «Lepiej zapobiegać niż leczyć», «Co nagle, to po diable», «Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego». Ці одиниці не просто відтворювались у побутовому мовленні — вони з'являлись у заголовках медіаматеріалів, соціальній рекламі та офіційних зверненнях. Механізм актуалізації тут пов'язаний із тим, що кризова ситуація «вмикає» прецедентний текст: реципієнт упізнає відому формулу і через неї осмислює нову реальність [2]. Відтворюваність і семантична самодостатність є при цьому визначальними ознаками ССК як особливого рівня мовної системи [1].

Паралельно з актуалізацією традиційних ССК пандемічний дискурс породив численні нові усталені вирази, частина яких набула виразних ознак відтворюваності й афористичності. Йдеться не про неологізми-однослови (*локдаун*, *ковідіот*, *коронафобія*), а саме про стійкі словесні комплекси з узагальненим змістом і здатністю до самостійного функціонування. В українському мовному просторі зафіксовано вирази «*залишайся вдома*» як директивний афоризм колективної поведінки, «*нова нормальність*» як формула переосмислення буденного, «*соціальна дистанція*» як усталена поведінкова норма. У польській мові аналогічно функціонують «*zostań w domu*», «*nowa normalność*», «*dystans społeczny*». Характерно, що значна частина цих одиниць є кальками з англійської — *new normality*, *social distancing*, *stay at home* — що свідчить про глобальний характер механізму породження нових ССК у кризовий час: мовна спільнота не лише фіксує нову реальність, а й запозичує готові формули її осмислення [5]. Окремо варто зазначити, що частина нових виразів набула яскраво вираженої афористичної форми з оцінним компонентом: польськ. «*Siedzę w domu — nie jestem tchórzem, jestem bohaterem*» («Сиджу вдома — я не боягуз, я герой») функціонувало як соціальний слоган із виразною афористичною структурою — стверджувальне судження з антитезою та узагальненим змістом, характерним для зрілого ССК.

Принципово важливим є питання про те, чи стають нові вирази повноцінними ССК у фразеологічному розумінні. Критерієм тут є відтворюваність, семантична цілісність і здатність функціонувати незалежно від початкового контексту. Частина пандемічних виразів відповідає цим критеріям: «*нова нормальність*» / «*nowa normalność*» вийшли за межі суто медичного дискурсу й застосовуються сьогодні до будь-якої ситуації докорінної зміни звичного укладу — що є ознакою

узагальнення і деситуативізації, характерних для сформованої мовної одиниці. Натомість більшість виразів із компонентом *корона-* / *korona-* залишаються ситуативно прив'язаними і поступово виходять з активного вживання разом із відповідними реаліями — що підтверджує спостереження дослідників про те, що далеко не всі кризові мовні новотвори здатні закріпитися у фразеологічному фонді мови [5].

Таким чином, глобальні соціальні зрушення виступають потужним стимулом як для актуалізації традиційного фонду ССК, так і для породження нових усталених одиниць із різним ступенем стійкості. Матеріал пандемічного дискурсу засвідчує, що обидва процеси відбуваються одночасно й взаємодоповнюють один одного: традиційний ССК дає мовній спільноті готову формулу осмислення кризи, тоді як нова усталена одиниця фіксує специфіку конкретного переживання. Перспективним завданням подальших досліджень є встановлення критеріїв розмежування між ситуативними виразами, що зникають разом із кризою, та тими, що набувають статусу повноцінних одиниць фразеологічного фонду мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колоїз Ж. В., Малюга Н. М., Шарманова Н. М. Українська пареміологія. Кривий Ріг: КПІ, 2014. 349 с.
2. Сизонов Д. Реактивація паремій із ойконімом КИЇВ у сучасній комунікації. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2024. Вип. 48. С. 68–81.
3. Смерчко А. Актуалізація біблійних висловів у поворотні моменти історії суспільства. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. І. Франка*. Дрогобич: Вимір, 2000. С. 121–124.
4. Chlebda W. Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
5. Satoła-Staśkowiak J. Wpływ pandemii na polską, bułgarską i czeską leksykologię w roku 2020 i na początku 2021. *Językoznawstwo*. 2021. № 1 (15). S. 23–37.

ІНТЕГРАЦІЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В РОБОТУ ПЕРЕКЛАДАЧА У ХМАРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ МАТЕСАТ

Марія МАТВІЙЧУК

*Здобувачка вищої освіти першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Олена КАРШНА

*кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Індустрія перекладу зазнала кардинальних змін в умовах тотальної цифровізації. Перехід від класичних методів роботи, що базувалися на використанні паперових словників до активного впровадження САТ-інструментів змінив вимоги до фахівця. Якщо раніше професіоналізм визначався переважно ерудицією, то сьогодні ключовим є вміння користуватись програмним забезпеченням та хмарними технологіями. В часи стрімкого росту контенту автоматизація стає вирішенням, так як традиційні методи не задовільняють потреби ринку. Наразі технології беруть на себе більшість рутинних операцій.

Актуальність питання застосування хмарних технологій зумовлена тим, що використання програм машинного перекладу стало широко розповсюдженим сьогодні. Правильний підбір програмного забезпечення полегшує роботу при перекладі великих об'ємів тексту та відкриває широкий спектр функцій, які можуть допомогти у структуруванні роботи. Розподіл її між колегами дозволяє організувати колаборації у реальному часі, коли усі члени команди працюють над одним завданням.

Метою даної роботи є ознайомитись з процесами та особливостями машинного перекладу у хмарному середовищі Matecat, що включає дослідження його функціоналу та впливу на якість перекладацького процесу. Крім того, робота передбачає оцінювання впливу автоматизованих процесів на ефективність перекладацького циклу в умовах групового завдання.

Історія перекладу сягає корінням у давні часи, виникнувши як необхідність комунікації між різними мовними спільнотами. Як зазначає дослідниця Марі Леберт, перші зафіксовані свідчення перекладацької

діяльності з'являються ще в Месопотамії, а розквіту вона набуває в античному світі, де закладаються основи поняття смислового перекладу[1]. З часом галузь еволюціонувала від рукописної праці до автоматизації, що призвело до величезного стрибка у прогресі. Сьогодні цей процес знаходить продовження у комп'ютерних програмах та хмарних сервісах, що дозволяють зменшувати витрати часу на повторювані операції.

Сучасні CAT-інструменти – це програмні рішення, розроблені для оптимізації робочого циклу. Вони включають такі важливі елементи, як перекладацька пам'ять, яка накопичує досвід попередніх проєктів, бази даних для забезпечення точності термінології, а також системи контролю якості та інструменти автоматичного перекладу [2]. За умов їх ефективного використання можна пришвидшити процес виконання роботи та підвищити стилістичну єдність тексту, перетворивши процес перекладу на раціональне керування лінгвістичними ресурсами.

Matecat є сучасною хмарною платформою для перекладачів. Вона одночасно є зручним середовищем для роботи у команді та містить у собі низку корисних функцій. На відміну від багатьох CAT-інструментів, вона поєднує безоплатність із можливостями для спільної роботи, через що вона набула популярності серед студентів та викладачів як інструмент для навчання, а також широко застосовується професійними перекладачами та редакторами. Процес перекладу у ній не є цілком автоматичним, адже текст нерідко потребує правок, що можна легко здійснити за допомогою інтуїтивного інтерфейсу. Це дозволяє перекладачу брати під контроль ті частини роботи, які залежать від його навичок, тоді як виконання монотонних завдань доручається програмі. Наступною перевагою Matecat є можливість організації роботи в межах спільного простору. Система містить функцію розбиття тексту на частини, завдяки якій роботу над великою кількістю тексту можна розділити між кількома учасниками[3]. Однією зі складових групової роботи у Matecat є можливість залишати коментарі до сегментів колег та обговорювати контекстуальні труднощі безпосередньо в інтерфейсі, не витрачаючи час на месенджері. Такий підхід забезпечує синхронізацію: учасник може спостерігати оновлення та процес своїх колег, допомагати, вказуючи на помилки або потребу у заміні слова без втручання у їх індивідуальний процес, що гарантує термінологічну єдність та пришвидшує роботу над складними проєктами.

Практичний етап дослідження було реалізовано завдяки спільній роботі у рамках навчального проєкту у хмарному середовищі Matecat, об'єктом якої стало оповідання Шарлотти Перкінс Гілман «Жовті

шпалери». На початковому етапі лідерка поділила текст на фрагменти, які потім було делеговано серед учасниць. Методологія перекладу базувалася на використанні елементів машинного перекладу з наступним постредагуванням. Пріоритетом ми обрали відмову від дослівного перекладу на користь збереження стилю та контексту твору.

Заключною частиною виконання завдання став контроль якості перекладу у середовищі Matecat. Завдяки функціям платформи ми налагодили процес взаємного редагування: я та мої колеги помічали помилки і пропонували варіанти виправлень. На фінальному етапі фрагменти було об'єднано в файл для фінальної перевірки. Це дозволило внести правки, щоб зберегти єдиний настрій твору.

Використання Matecat у межах навчального завдання продемонструвало, що застосування хмарного середовища з вбудованою системою машинного перекладу значно облегує працю. Такий підхід до координації командної роботи виявився ефективнішим за традиційні методи, оскільки він створює єдине поле для прийняття рішень.

Отже, інтеграція машинного перекладу у роботу перекладача у хмарному середовищі Matecat позначає собою початок нового етапу у розвитку перекладацької справи. Цей формат дозволяє вийти за межі одноосібного виконання завдань, перетворюючи переклад на високотехнологічний процес. Використання таких ресурсів сприяє пришвидшенню виконання замовлень майже будь-якої складності, безпосередньо впливаючи на покращення якості кінцевих результатів.

Вищезгаданий досвід доводить, що хмарна архітектура сервісу допомагає нівелювати бар'єри та підвищити координацію. Використання функцій дозволяє трансформувати перекладацьку діяльність з індивідуального виконання завдань у динамічну екосистему, в якій кожне виправлення зберігається та стає спільним ресурсом команди. Таким чином робота перекладача зосереджується на керуванні великими потоками інформації, де завданнями людини є роль контролера, що вдосконалює роботу машини.

Слід зазначити, що навіть найдосконаліші системи машинного перекладу не можуть замінити людську когнітивну діяльність та здібності. Твори, опрацьовані за допомогою вищезгаданих інструментів потребують редагування та врахування контексту, тому взаємодія між спеціалістом і машиною є ефективнішою. Завдяки цій комбінації технології виконуватимуть допоміжну функцію, тоді як перекладачі забезпечуватимуть якість, коректність та естетичну довершеність продукту.

JITEPATYPA

1. Lebert M. A History of Translation. *Words and beyond*. 2016. URL: <https://marielebert.wordpress.com/2016/11/02/translation/>
2. Computer-assisted translation (CAT) tools: features, workflows, and AI-driven translation at scale. URL: <https://phrase.com/blog/posts/cat-tools/>
3. Matecat Benefits – Built for Collaboration. Matecat. URL: <https://site.matecat.com/benefits>

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ НЛП ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ ТА МАНІПУЛЯЦІЇ В ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Олена ПОЛІЩУК

*здобувачка освіти першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки*

Науковий керівник:

Оксана РОГАЧ

*кандидат філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*

У сучасному інформаційному просторі лінгвістичний дискурс перестає бути лише засобом обміну інформацією, перетворюючись на потужний інструмент стратегічного впливу. Нейролінгвістичне програмування (НЛП), що виникло на стику лінгвістики, психології та кібернетики, пропонує специфічний набір мовних технологій, здатних модифікувати когнітивні установки реципієнта. Актуальність теми зумовлена необхідністю критичного аналізу та розпізнавання маніпулятивних лінгвотехнологій у політичному, рекламному та бізнес-дискурсах, де методи переконання часто межують із прихованою деструктивною маніпуляцією.

НЛП як лінгвістична модель базується на припущенні, що мова відображає внутрішні репрезентативні системи людини. Ключовою для нашого аналізу є «Мілтон-модель» – сукупність лінгвістичних патернів, що використовують навмисну неочевидність та граматичну невизначеність для обходу критичного фільтру свідомості [5; 6]. На відміну від прямого переконання, де аргументація є прозорою, НЛП-дискурс використовує сугестивні конструкції, що апелюють до підсвідомих асоціацій [2, с.220].

Процес маніпуляції в НЛП часто розпочинається з використання механізмів вилучення, узагальнення та спотворення інформації. Використання кванторів спільності (напр. *all, every, never*) та модальних операторів необхідності створює ілюзію безальтернативності запропонованої тези [1, с. 98]. У політичному дискурсі це дозволяє формувати жорсткі соціальні дихотомії, маніпулюючи колективною ідентичністю.

Одним із найбільш ефективних засобів соціального впливу є пресупозиція – мовна конструкція, у якій маніпулятивне твердження

подається як вже доведений факт, що не потребує обговорення. Наприклад, запитання «*Чи усвідомлюєте ви важливість наших реформ?*» містить пресупозицію про те, що реформи є апіорі важливими. Реципієнт, фокусуєчись на відповіді («так» чи «ні»), автоматично приймає приховане твердження [3, с. 78].

Наступним дієвим засобом НЛП є лінгвістичне «якоріння», яке полягає у створенні стійкого асоціативного зв'язку між певним словом-символом та емоційним станом реципієнта. Рефреймінг, своєю чергою, дозволяє змінити контекст сприйняття події без зміни самої події, наприклад, заміна терміна «*економічна криза*» на «*період нових можливостей*» [4, с. 115]. Це є класичним прикладом евфемізації мовлення з метою маніпулятивного впливу на суспільну думку.

Аналіз англійського рекламного дискурсу свідчить про активне використання «невизначених дієслів» та «номіналізацій». Оскільки номіналізації (слова типу *freedom, security, success*) є абстрактними, кожен реципієнт наповнює їх власним змістом, що створює ілюзію повної згоди між оратором і аудиторією [5; 6]. Це стає підґрунтям для формування лояльності та соціального переконання без реальної змістовної аргументації.

Маніпулятивний потенціал НЛП становить виклик для когнітивної безпеки індивіда. Соціальний вплив, що реалізується через приховане програмування, нівелює можливість раціонального вибору. Водночас вивчення цих технологій у межах лінгводидактики та дискурс-аналізу є необхідним для формування критичного мислення та здатності до деконструкції маніпулятивних повідомлень [1, с. 112].

Отже, нейролінгвістичне програмування в межах лінгвістичного іншомовного дискурсу постає не просто як психологічна техніка, а як складна лінгвотехнологія соціального управління. Основними інструментами впливу є пресупозиції, рефреймінг та специфічне використання модальності. Проведене дослідження доводить, що розуміння лінгвістичних механізмів НЛП дозволяє ідентифікувати спроби маніпуляції та забезпечує захист від небажаного сугестивного впливу в професійній та повсякденній комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дарчук Н. П. *Комп'ютерна лінгвістика: автоматичне опрацювання тексту: підручник*. Київ: ВПЦ "Київський університет", 2024. 256 с.
2. Серажим К. С. *Дискурс як соціально-лінгвістичне явище, методологія, архітектоніка, варіативність*. Київ: Видавець Паливода А. В., 2010. 352 с.
3. Bandler R., Grinder J. *The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy*. Science and Behavior Books, 2024. 250 p.

4. Dilts R. *Sleight of Mouth: The Magic of Conversational Belief Change*. Meta Publications, 2025. 320 p.
5. Jurafsky D., Martin J. H. *Speech and Language Processing*. Stanford University, 2025. URL: <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/>
6. O'Connor J., Seymour J. *Introducing Neuro-Linguistic Programming: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. Thorsons, 2024. 280 p.

КОГНІТИВНО-СТИЛІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМАХ APERTIUM ТА DEEPL: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Дарина ПРАЧУК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник:

Олена КАРПІНА

кандидат філологічних наук, доцент

факультету іноземної філології

Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Комп'ютерна лінгвістика, а також нейронні мережі досягли високого рівня розвитку у 2026 році, проте проблеми лінгвістичної точності та керованості алгоритмів перекладу потребують доопрацювання. Актуальність цього дослідження полягає у перевірці точності перекладу іноземного дискурсу в системах, що мають різну архітектуру: системи, базовані на правилах (Apertium) та нейронні системи перекладу (DeepL). Коли перед нами стоїть завдання опрацювати тексти, що репрезентують різні функціональні стилі, то дуже важливо розуміти функціонал цих систем, адже вимоги можуть бути різними, як-от сувора термінологічна відповідність чи художня адаптація підтексту.

Щодо історіографії дослідження, то варто відзначити таких дослідників як Н. П. Дарчук, В. А. Широков та В. Старко, чії праці заклали фундамент для аналізу українського середовища в автоматизованих системах [1; 2; 3]. Однак, нейронні моделі швидко змінюються, а це, своєю чергою зумовлює постійну перевірку та зміну критеріїв оцінки їхньої ефективності, порівняно із загальноприйнятими підходами [5; 6].

Apertium (система, базована на лінгвістичних правилах – RBMT) влаштована за моделлю «білої скриньки» (White Box), адже вона запрограмована на завершених автоматах – формалізованих моделях для поетапної обробки мовних одиниць, та експертних лінгвістичних правилах. Це дає змогу поступово відстежувати морфологічний аналіз та структурний трансфер, що необхідно для наукового моделювання та

навчальних цілей [1; 4]. Як зазначає М. Форкада, архітектура Apertium забезпечує передбачуваність результату, що є її головною перевагою [4].

Натомість DeepL (NMT) створений на архітектурі Transformer використовує механізми «уваги» (Attention mechanisms). Це дозволяє системі глибоко розуміти контекст і враховувати статистичні ймовірності, проте логіка прийняття рішень не розкривається («чорна скринька») [5; 6].

Своєю чергою, Apertium досить точний у відтворенні термінологічних систем та збереженні формальної структури документа (нумерація, абзаци, модальність). Оскільки ці типи дискурсу дуже чіткі, жорстка алгоритмізація Apertium запобігає появі семантичних спотворень («галюцинацій»), притаманних нейронним мережам [3, с. 115]. В офіційно-ділових текстах Apertium виглядає досить стабільним, але потрібно задавати уточнюючі питання для перекладу модальних дієслів.

Публіцистика потребує врахування певних специфічних аспектів, а саме передачі іронії, метафор та гри слів. Apertium у багатьох випадках прямо перекладає текст, що руйнує його прагматику. Наприклад, заголовки новин містять велику кількість ідіом, які у системі Apertium змінюють своє первинне значення. Натомість DeepL досить точно передає зміст ідіом та добирає їхні змістові відповідники, що дає доволі точні результати в перекладі [2; 6].

Нейронні моделі стали повністю домінувати в літературному перекладі. Система DeepL генерує синтаксичні конструкції, адаптовані до норм української мови, що полегшує сприйняття тексту. Apertium поступається у цьому аспекті, адже значно гірше обробляє фрази [1, с. 44].

Дослідження показало важливу особливість: показники BLEU для системи Apertium часто занижені. Це пов'язано з тим, що метрика запрограмована на формальний збіг n-грамів і не розпізнає синоніми та схожі зазначенням слова чи фрази, які з точки зору граматики коректні, але відсутні в оригіналі [5]. Натомість DeepL отримує кращу оцінку BLEU, оскільки його функції орієнтовані на найбільш ймовірні (і, відповідно, наявні в еталонах) слова. Отже, автоматизовані метрики потребують доповнення експертним лінгвістичним аналізом помилок [1, с. 150].

Отже, проведене порівняння доводить, що Apertium залишається доцільним інструментом для опрацювання структурованих текстів, де помилка може призвести до спотворення змісту. DeepL демонструє високу ефективність у сфері медіа-комунікацій та літератури, де

важливо відтворювати природну мову. Перспективним напрямом розвитку перекладацьких технологій є інтеграція нейронних моделей із технологіями, базованими на правилах для забезпечення термінологічної та структурної точності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дарчук Н. П. *Комп'ютерна лінгвістика: автоматичне опрацювання тексту : підручник*. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2024. 256 с.
2. Крижанівський А., Старко В. *Формальні моделі української морфології в системах автоматичного перекладу*. Філологічні студії. 2025. № 18. С. 45–58.
3. Широков В. А. *Комп'ютерна лінгвографія*. Київ : Наукова думка, 2024. 420 с.
4. Forcada M. L. *Making sense of machine translation*. Palgrave Macmillan, 2024. 210 p.
5. Jurafsky D., Martin J. H. *Speech and Language Processing*. Stanford University, 2025. URL: <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/>
6. Macketanz V., Burchardt A. *Evaluating Machine Translation Quality with Test Suites*. Springer Nature, 2024. 315 p.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАСМЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ ВІЙНИ

Андрій ТИВОДАР

*здобувач третього рівня вищої освіти
кафедри прикладної лінгвістики,*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник:

Оксана РОГАЧ

кандидат філологічних наук,

професорка кафедри прикладної лінгвістики

Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

У сучасному інформаційному просторі масмедійний дискурс війни – це не лише засіб передачі інформації, а й інструмент формування суспільної свідомості, політичних оцінок та ідеологічних наративів. В умовах цифровізації медіа та глобалізації комунікації мовне висвітлення воєнних конфліктів дедалі частіше стає об'єктом міждисциплінарних досліджень у галузі лінгвістики, медіазнавства та соціально-політичної комунікації. Сучасні дослідники наголошують, що мова війни у медіа не є нейтральною, оскільки вона відображає владні відносини, ідеологічні позиції та прагматичні стратегії впливу на аудиторію [5].

Одним із ключових методів дослідження масмедійного дискурсу війни є критичний дискурс-аналіз (CDA), представлений працями Teun A. van Dijk, Norman Fairclough та Ruth Wodak [2; 5]. Цей метод спрямований на вивчення взаємозв'язку між мовою, владою та ідеологією. У межах CDA аналізуються лексичні одиниці, метафори, стратегії репрезентації соціально-політичних акторів та способи легітимізації військових дій. Наприклад, сучасні англійські медіа часто використовують евфемістичні конструкції на кшталт *counteroffensive*, *neutralization*, *collateral damage*, які пом'якшують сприйняття насильства та приховують реальні гуманітарні наслідки війни [2].

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють аналізу репрезентації сторін конфлікту в міжнародних медіа. Так, дослідження висвітлення війни Ізраїлю та Гази у 2023–2024 роках демонструють, що різні медіаплатформи використовують відмінні дискурсивні стратегії для опису одних і тих самих подій [1]. Наприклад, у матеріалах *BBC News* переважає нейтралізована та офіційна лексика, тоді як *Al Jazeera English* частіше використовує гуманітарне та емоційно марковане

фреймування конфлікту. Таким чином, медіа по-різному репрезентують соціальних акторів, акцентуючи увагу на окремих аспектах війни [1]. Наприклад, у матеріалах BBC News часто використовуються номінації на кшталт *militants, clashes, escalation*, що створює більш нейтральне та деперсоналізоване представлення конфлікту. Натомість Al Jazeera English частіше вдається до лексем *civilians killed, airstrikes on residential areas, humanitarian crisis*, які акцентують увагу на гуманітарних наслідках війни та підсилюють емоційний ефект повідомлення [1]. Крім того, у різних медіа спостерігається варіативність у позначенні акторів конфлікту: ті самі групи можуть описуватися як *freedom fighters, resistance forces* або *terrorists*, що свідчить про ідеологічну зумовленість мовного вибору та впливає на формування суспільного сприйняття подій [1].

Ще одним важливим методом дослідження є лінгвопрагматичний аналіз, який дозволяє виявити комунікативні наміри автора та прагматичний вплив мовних одиниць на цільову аудиторію. У межах цього підходу аналізуються мовленнєві стратегії переконання, маніпуляції, емоційного впливу та створення образу ворога. Особливе значення мають прагматичні функції військової термінології, оскільки терміни типу *defense operation, counteroffensive* або *security measures* можуть формувати позитивне ставлення до певних військових дій та легітимізувати політичні рішення [3].

Для дослідження сучасного масмедійного дискурсу війни активно застосовують контент-аналіз, який поєднує кількісні та якісні методи вивчення медіатекстів. Контент-аналіз дозволяє визначити частотність використання певних військових термінів, домінантних тематичних категорій та ключових концептів. Наприклад, у дослідженні 2024 року було створено корпус із понад 1,5 мільйона слів на матеріалі CNN, China Daily та Al Jazeera, що дало змогу виявити ідеологічні відмінності у висвітленні війни між Ізраїлем та ХАМАС [4]. Дослідники встановили, що різні медіаплатформи використовують відмінні лексичні моделі та стратегії оцінювання подій [4].

Окреме місце у сучасних дослідженнях займає мультимодальний аналіз, який враховує не лише текстову складову медіаповідомлення, а й візуальні, аудіальні та графічні елементи. У цифрових медіа війну репрезентують через фотографії, відео, інфографіку, кольорову символіку та емоційно марковані заголовки. Мультимодальний підхід дозволяє комплексно дослідити, як поєднання вербальних та невербальних засобів формує уявлення аудиторії про конфлікт. Сучасні дослідження доводять, що візуальні елементи значно

підсилюють емоційний ефект тексту та сприяють поширенню певних політичних наративів [1].

Крім того, у новітніх дослідженнях активно використовують корпусну лінгвістику та цифрові методи аналізу дискурсу. Завдяки технологіям обробки великих масивів даних дослідники можуть аналізувати мільйони повідомлень із соціальних мереж, новинних платформ та месенджерів. Наприклад, у сучасних дослідженнях аналізують комунікативні стратегії у Telegram, Twitter/X та Reddit, якими послуговуються медійники під час російсько-української війни й війни в Газі. Для цього використовуються тематичне моделювання, аналіз настрою та алгоритми штучного інтелекту, що дозволяє виявляти домінантні наративи та пропагандистські стратегії [4].

Отже, сучасні методи дослідження масмедійного дискурсу війни мають комплексний та міждисциплінарний характер. Критичний дискурс-аналіз, лінгвопрагматичний аналіз, контент-аналіз, мультимодальний підхід та цифрові корпусні методи дозволяють виявити особливості функціонування військової лексики й термінології, механізми формування ідеологічних наративів та способи впливу медіа на суспільне сприйняття війни. Поєднання цих методів забезпечує глибоке розуміння сучасного англомовного масмедійного дискурсу війни та його ролі у формуванні інформаційної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. El Damanhoury K., Saleh F., Lebovic M. Covering the Israeli–Palestinian Conflict: A Critical Discourse Analysis of Al Jazeera English and BBC’s Online Reporting on the 2023 Gaza War. *Journalism and Media*. 2025. Vol. 6, № 1. URL: <https://www.mdpi.com/2673-5172/6/1/9>
2. Fairclough N. *Media Discourse*. London : Edward Arnold, 1995. 214 p.
3. Hoskins A., O’Loughlin B. *War and Media: The Emergence of Diffused War*. Cambridge : Polity Press, 2015. 220 p.
4. Liu Y. A Corpus-Based Critical Discourse Analysis of News Reports on the 2023 Israel-Hamas War. *Journal of Linguistics and Communication Studies*. 2024. Vol. 3, № 3. P. 70–84. URL: <https://www.pioneerpublisher.com/JLCS/article/view/970>
5. Van Dijk T. A. *Discourse and Power*. New York : Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАТЕЙ ВВС ТА ТЕКСТІВ, ЗГЕНЕРОВАНИХ CHATGPT

Валерія ФРОЛОВА

*здобувачка середньої освіти 9-го класу
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

Наукові керівники:

Вікторія ЛАНКІНА

*вчитель англійської мови
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

Олена ГОРУН

*вчитель англійської мови
Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради*

Сучасний інформаційний простір стрімко змінюється під впливом цифрових технологій та розвитком штучного інтелекту. Засоби масової інформації, зокрема англомовні новинні ресурси, відіграють ключову роль у формуванні громадської думки. У цьому контексті особливої уваги потребує дослідження мовних особливостей публіцистичних текстів, які поєднують інформативність, аналітичність та емоційний вплив на аудиторію.

Одночасно з розвитком медіа активно розвиваються системи штучного інтелекту. Зокрема, ChatGPT демонструє здатність створювати зв'язні, граматично правильні та стилістично оформлені тексти, що зовні відповідають нормам публіцистичного стилю. Це зумовлює необхідність дослідити питання: наскільки такі тексти є автентичними та чи можуть вони конкурувати або замінити професійну журналістику.

Актуальність дослідження полягає у потребі визначення рівня відповідності текстів, згенерованих штучним інтелектом, стандартам сучасної журналістики. Порівняння матеріалів ВВС як зразка якісної англомовної публіцистики з текстами ChatGPT дозволяє виявити як спільні риси, так і відмінності у мовній організації текстів.

Метою дослідження є аналіз мовних і стилістичних особливостей англомовних публіцистичних текстів та визначення ступеня їх відтворення у текстах, згенерованих ChatGPT.

Об'єктом дослідження є англомовні публіцистичні тексти.

Предметом дослідження – їхні лексичні та стилістичні особливості.

У роботі використано комплекс методів: описовий, порівняльний, стилістичний, а також елементи кількісного аналізу.

Публіцистичний стиль є одним із найважливіших стилів мови, який виконує дві основні функції – інформаційну та впливову. Його мета полягає не лише у передачі фактів, але й у формуванні певного ставлення до них. Саме тому публіцистичні тексти поєднують логічність і аргументованість із емоційністю та образністю. [2, с.2]

До основних рис публіцистичного стилю належать: лаконічність, доступність, використання суспільно-політичної лексики, наявність мовних кліше. Важливою особливістю є поєднання рис різних стилів – наукового, художнього та розмовного, що забезпечує гнучкість і ефективність комунікації. [2, с.9]

Англомовні новинні тексти характеризуються високим рівнем стандартизації. У них переважає нейтральна та термінологічна лексика, що забезпечує точність і об'єктивність викладу. Значну роль відіграють інтернаціоналізми (crisis, resilience, coordination), які роблять тексти зрозумілими для міжнародної аудиторії.

Однією з ключових рис новинних матеріалів є використання великої кількості власних назв, які забезпечують конкретність і достовірність інформації. Це можуть бути імена людей, географічні назви, назви організацій. Саме ця конкретність відрізняє професійні журналістські тексти від узагальнених описів.

Синтаксична організація новинних текстів також має свої особливості. Заголовки є короткими та інформативними, тоді як основний текст містить логічність і послідовність викладу.

Штучний інтелект, зокрема ChatGPT, виступає новим суб'єктом текстотворення. Його тексти характеризуються граматичною правильністю, логічною структурованістю та здатністю імітувати різні стилі мовлення. Водночас вони мають певні обмеження, зумовлені відсутністю реального досвіду та авторської позиції. [1, с.115]

Лексичний аналіз показав, що тексти BBC містять значну кількість конкретної лексики, зокрема власних назв, дат і фактів. Натомість тексти ChatGPT характеризуються більшою кількістю абстрактних слів (trust, fear, purpose), що зумовлює їх узагальнений характер.

Важливою є також різниця в оцінній лексиці. У текстах BBC оцінка подається стримано й опосередковано, тоді як у текстах ChatGPT вона може бути більш вираженою та повторюваною. Це пояснюється

тим, що штучний інтелект часто орієнтується на узагальнені мовні моделі. [3, с.68]

Стилістичний аналіз показав, що журналістські тексти BBC характеризуються об'єктивністю, нейтральністю та чіткою структурою. У них переважає третя особа, а авторська позиція виражена опосередковано через добір фактів.

У текстах ChatGPT спостерігається більша варіативність. Вони можуть містити елементи персоналізації, використання першої особи, риторичні запитання та повтори. Це створює ефект діалогу з читачем, однак знижує рівень об'єктивності.

Особливу увагу в дослідженні приділено образно-виражальним засобам. У журналістських текстах вони виконують допоміжну функцію, підсилюючи емоційний вплив без порушення об'єктивності. Наприклад: «the land seemed to exhale grief».

У текстах ChatGPT ці засоби часто мають більш абстрактний характер і використовуються для пояснення складних понять: «my brain is boiling with ideas». Це свідчить про здатність штучного інтелекту імітувати образність, але не створювати її на основі власного досвіду.

Таким чином, порівняльний аналіз показав, що тексти BBC є більш конкретними, точними та професійно орієнтованими, тоді як тексти ChatGPT – більш узагальненими, емоційними та шаблонними.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у навчальному процесі, а також під час аналізу та редагування текстів, створених штучним інтелектом.

Отже, штучний інтелект є перспективним інструментом у сфері текстотворення, однак не може повністю замінити професійну журналістику. Його використання потребує контролю з боку людини для забезпечення достовірності, точності та якості інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савчук О. С. ChatGPT як семантична домінанта в медіадискурсі. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк. 2024. С. 115.
2. Глінка Н. В., Єськін О. В. Семантико-стилістичні особливості текстів публіцистичного стилю. *Advanced Education*. Випуск 1. 2014. С. 6-12.
3. Маковійчук Л. Штучний інтелект у перекладацькій діяльності. *Збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Філософські виміри техніки»*. 2022. С. 67-68.

РОЗДІЛ 4 СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Христина БОЯРЧУК

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Наталія СТЕЦА

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненського державного гуманітарного університету*

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти та посилення соціальних викликів, зокрема внаслідок воєнного стану, проблема адаптації першокурсників до освітнього середовища набуває нових змістових характеристик. Ефективна інтеграція студентів у навчальний процес розглядається крізь призму концепції *student success* (академічна успішність), яка передбачає не лише академічні досягнення, а й соціальну інтеграцію, психологічне благополуччя та формування стійких освітніх траєкторій [1].

Теоретичну базу дослідження становлять положення соціально-педагогічної науки щодо адаптації студентської молоді (О. Безпалько, С. Вітвицька), ідеї студентоцентрованого навчання та теорії залученості студентів (*student engagement*), а також сучасні концепції цифровізації освіти та впровадження *edtech*-рішень у вищій школі [2; 3]. Важливими є також підходи до організації соціально-педагогічного супроводу, що ґрунтуються на принципах персоналізації навчання та інтеграції цифрових сервісів підтримки [4].

У цьому контексті *наставництво* (*mentoring*) постає як ключовий інструмент формування *digital engagement* (цифрового залучення) першокурсників. Використання онлайн-платформ для організації взаємодії між менторами та студентами сприяє швидшій соціалізації, розвитку горизонтальних зв'язків та формуванню відчуття приналежності до академічної спільноти. Цифрові менторські програми

дозволяють масштабувати підтримку та забезпечувати її доступність незалежно від просторових обмежень [2].

Тьюторинг (tutoring) у межах *edtech*-підходу орієнтований на побудову індивідуальних освітніх траєкторій і підтримку *student success*. Використання систем управління навчанням (LMS), аналітики навчальних даних (*learning analytics*) та цифрових інструментів зворотного зв'язку дозволяє своєчасно ідентифікувати академічні труднощі студентів, здійснювати персоналізований супровід та підвищувати ефективність навчання [3].

Важливу роль відіграють *інтерактивні сервіси підтримки*, що формують середовище активного *digital engagement*. До них належать онлайн-консультації, чат-боти, мобільні застосунки, платформи дистанційного навчання, а також соціальні мережі як інструменти неформальної комунікації. Їх використання забезпечує оперативність реагування на потреби студентів, підвищує рівень їх залученості до освітнього процесу та сприяє формуванню цифрової культури навчання [4].

Водночас впровадження *edtech*-рішень супроводжується низкою викликів, серед яких цифрова нерівність, інформаційне перевантаження, зниження якості міжособистісної взаємодії та ризики формалізації комунікації. Це актуалізує необхідність поєднання цифрових інструментів із традиційними формами соціально-педагогічної підтримки та розвитку цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу.

Отже, соціально-педагогічний супровід першокурсників у сучасних умовах трансформується у напрямі інтеграції *edtech*-інструментів, що забезпечують підвищення рівня *student success* та *digital engagement*. Комплексне поєднання наставництва, тьюторингу та інтерактивних сервісів підтримки формує ефективну модель адаптації студентів до освітнього середовища та сприяє їхній успішній академічній і соціальній інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 11 берез. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.05.2026).
2. Алексєєнко Т. Ф., Басюк Т. П., Безпалько О. В. та ін. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
3. Вітвицька С. С. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури. *Професійна педагогічна освіта: становлення і*

- розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 107-139.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОДЕСЬКОМУ ЛІЦЕЇ №30

Єлизавета ГАЛУШКО

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету, Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Тетяна ЄВТУШИНА

*кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри
української філології і методики навчання фахових дисциплін
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса*

Сучасна базова середня освіта адаптує навчання учнів та учениць до актуальних соціокультурних викликів та інноваційних трансформацій. Нині на кожному уроці української мови в НУШ «важливо навчати учнів умінню альтернативно мислити, бачити кілька варіантів розв'язання завдань та надихати на творчу діяльність» [10, с. 331]; це змога формувати компетентності, які потрібні учасникам освітнього процесу протягом життя для того, щоб творити майбутнє нашої країни та світу.

Актуальність дослідження зумовлена потребою пошуку ефективних методів навчання, які поєднують мовний зміст із розвитком ключових навичок ХХІ століття та сприятимуть формуванню активної, творчої та комунікативно компетентної особистості учнів та учениць.

Мета дослідження – обґрунтувати дидактичні можливості гейміфікації як репрезентанта технології «4К» та визначити особливості її використання на уроках української мови в 6 класах Нової української школи в Одеському ліцеї № 30 Одеської міської ради Одеської області.

Сьогодні учні та учениці формуються в умовах стрімкого розвитку інформаційно-цифрових технологій, що зумовлює потребу оновлення підходів до організації освітнього процесу [9, с. 78]; вони прагнуть інтерактивності та активної участі в освітньому процесі. Тому одним із ключових завдань учителя-словесника є створити сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності школярів та реалізації їхніх можливостей, використовуючи такі методи навчання, які дають змогу

учням та ученицям «відчути власний прогрес у вивченні мови, ситуацію успіху, а отже, зробити навчання легким і цікавим» [1, 247]. Вирішенням є застосовувати гейміфікацію, яка, крім того, апелює до реалізації технології «4К» (критичне мислення, креативність, комунікація та кооперація) у навчанні української мови в НУШ.

Бузумовно, має рацію О. Саган, що «гейміфікація – сучасний освітній тренд» [9, с. 12]. А справжньою новизною гейміфікації «є цифровізація мотивації» [9, с. 16].

Сучасні «метри» української лінгводидакти, зокрема О. Горошкіна, Н. Голуб, Л. Попова у новому термінологічному словнику з методики навчання української мови виокремлюють термін «гейміфікація навчання». Цей термін науковці трактують як «застосування ігрових практик і методик в освітньому процесі для підвищення мотивації здобувачів освіти» [7, с. 31].

Для нашого дослідження слушними також вважаємо погляди українського лінгводидакта Т. Гунько. У своїх статтях [2, с. 41-45] науковець підкреслює ефективність використання гейміфікації в освітньому процесі та зазначає, що застосування ігрових технологій є дієвим засобом впливу на соціальну поведінку учнів та учениць і сприяє створенню сприятливого психологічного клімату під час навчання; передбачає різноманітні способи інтеграції ігрових елементів у зміст навчального матеріалу; поєднує механізми зовнішньої та внутрішньої мотивації, інтегруючи когнітивні та емоційні складники навчальної діяльності; робить процес формування мовних компетентностей більш цікавим і стимулює учнів та учениць до активної участі в освітньому процесі [2, с. 45]. Вищезазначене вможливує погодитися зі схожою думкою Л. Констанкевич, М. Радкевич, Т. Лехіцького, що під гейміфікацією варто розуміти «впровадження ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою» [5, с. 50].

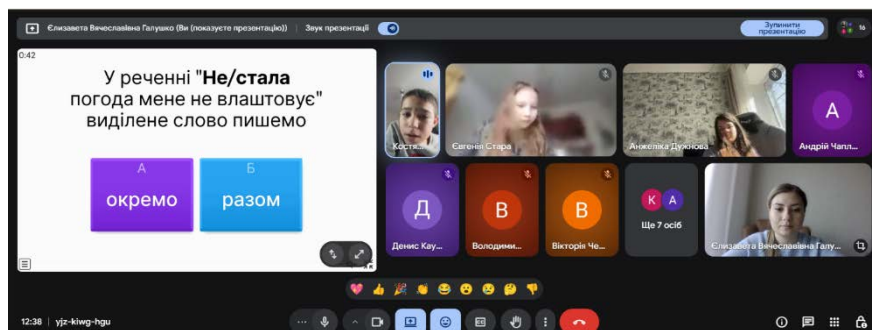
Узагальнюючи наукові підходи зазначених дослідників, гейміфікацію в освітньому процесі визначаємо як ефективний педагогічний метод оптимізації навчання, що передбачає використання ігрових елементів і механік з метою підвищення мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та формування мовної компетентності й розвитку навичок «4К». Крім того, розглянутий теоретичний матеріал і власний досвід молодого вчителя української мови і літератури в НУШ переконують, що гейміфікація повинна ґрунтуватися на методичній доцільності та системному підході. Вважаємо, що фрагменти гейміфікації доцільні будуть на різних етапах

навчання української мови учнів та учениць ЗЗСО, а саме: як цілісний урок, структурний елемент уроку, багаторазове використання.

На уроках української мови реалізуємо гейміфікацію через різноманітні форми: мовні квести, інтерактивні вправи, онлайн-вікторини, рольові ігри, використання цифрових платформ. Важливо, щоб ігрові елементи були педагогічно обґрунтованими та відповідали навчальній меті. Як зазначають дослідники, ефективність гейміфікації забезпечується за умови наявності «мети, правил гри, результату та системи оцінювання» [1-4].

Практична реалізація гейміфікації на онлайн-уроках української мови в 6 класі НУШ Одеського ліцею № 30 Одеської міської ради Одеської області має свої особливості. Через відсутність укриття онлайн-уроки в другій половині дня передбачають системне доповнення навчального контенту ігровими елементами. У структурі уроків української мови в 6 класі НУШ гейміфікацію вживаємо з урахуванням дидактичної мети, змісту навчального матеріалу та вікових особливостей учнів та учениць. У такому освітньому середовищі ліцею другий рік поспіль ми поєднуємо традиційні та інноваційні підходи до навчання. Застосування гейміфікації на уроках української мови в 6 класі сприяє не лише кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку компетентностей «4К».

Наприклад: завдання стосується написання частки «не» з дієсловами. Такий формат ідеально підходить для етапу закріплення знань або актуалізації опорних знань на початку уроку. Він дає змогу швидко виявити типові помилки: учні часто плутають, коли «не» є часткою (пишеться окремо), а коли – префіксом (пишеться разом).



Педагогічний досвід переконує нас, що до переваг гейміфікації належимо такі аспекти: можливість організувати дистанційне навчання як в індивідуальному, так і в груповому форматах;

використовувати широкий спектр мультимедійних інструментів і цифрових технологій; стимулювати здібності людини, розвиток творчого мислення, навичок самостійності, самоконтролю та дисципліни. Крім того, гейміфікація зменшує навчальне навантаження, підвищує рівень самостійності в процесі навчання й розвитку, посилює інтерес до навчання завдяки нестандартному поданню матеріалу, а також покращенню його засвоєння.

Як ми вивчали тему «Стягнені та нестягнені, повні та короткі форми прикметників» 6 клас? Задля кращого засвоєння теоретичного матеріалу проводимо інтегрований урок української мови, зосереджуючись на народній творчості та класичній літературі. Зокрема, доцільним є текст щедрівки («Ой сивая та зозуленька...») для демонстрації прикметників у короткій (ясен) та нестягненій (сивая) формах. Це дуже вдалий вибір, оскільки саме в усній народній творчості ці форми збереглися найкраще. Метою такого уроку є навчити дітей бачити різницю між повною стягненою формою (чорна хмара) та короткою/нестягненою (дрібен, вечірня). Як показав перебіг уроку української мови в 6 класі НУШ Одеського ліцею №30, назва вправи «Шукач скарбів» перетворює звичайний граматичний розбір на ігрове дослідження. Діти сприймають пошук слів як квест, що стимулює їхню увагу до тексту. Використання знайомих із дитинства текстів Т.

Шевченка, шедрівки викликає позитивні асоціації. Учні не просто вивчають суху теорію, а бачать, як мова «живе» в піснях та віршах.

Вважаємо за доцільне, крім того, поділитися корисними секретами вивчення теми «Правопис прикметникових суфіксів».

Учні працювали зі словотворчим тренажером у формі квітки. У центрі – корінь «біл-», а на пелюстках – різні суфікси (-еньк-, -есеньк-, -ісінк-, -уват- тощо).

Діти мали утворити нові прикметники, приєднуючи суфікси до основи, та пояснити відтінки значень (наприклад, біленький – пестливе, білявий – ознака волосся, білуватий – неповнота ознаки). Це розвиває навички морфемного аналізу та відчуття мовних нюансів.

А в першому — красне сонце,
А в другому — **ясен** місяць.
А в третьому — **дрібні** зірки...

народна творчість

Шукач скарбів

Зоре моя вечірня,
Зійди над горою,
Поговорим тихесенько
В неволі з тобою.
(Тарас Шевченко)

Та чорна змара наступає,
Та дрібен дощик накрапає.
Гей, та дрібен дощик накрапає.
(Народна творчість)

Знайдіть прикметники та визначте їхні форми!

Робота зі словотворчим тренажером у формі квітки стимулює критичне мислення, оскільки учні аналізують будову слова, добирають відповідні суфікси та пояснюють смислові відтінки утворених прикметників, що вимагає усвідомленого застосування мовних знань. Водночас вправа розвиває креативність, адже подання матеріалу у

вигляді візуальної моделі («квітки») перетворює процес навчання на творче конструювання слів, сприяє розвитку уяви та мовного чуття. Комунікативні вміння формуються через проговорювання результатів, пояснення значень і обговорення різних варіантів, що допомагає учням точніше висловлювати думки та аргументувати їх. А елемент співпраці реалізується під час роботи в парах або групах, коли учні разом добирають суфікси, порівнюють відповіді та доходять спільного рішення. Таким чином, вправа не лише забезпечує засвоєння правопису прикметникових суфіксів і розвиток морфемного аналізу, а й сприяє формуванню ключових компетентностей учнів у межах діяльнісного підходу.

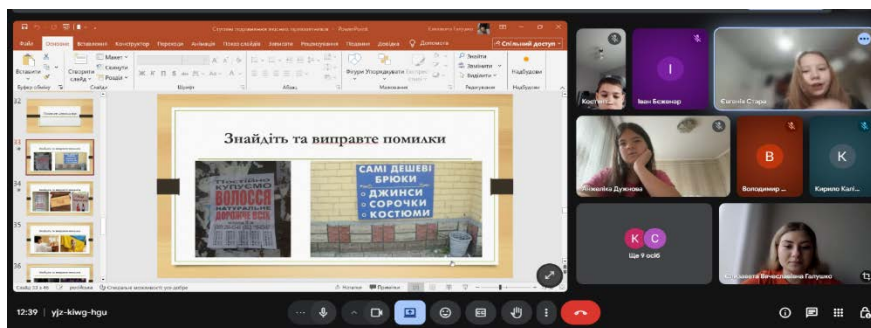
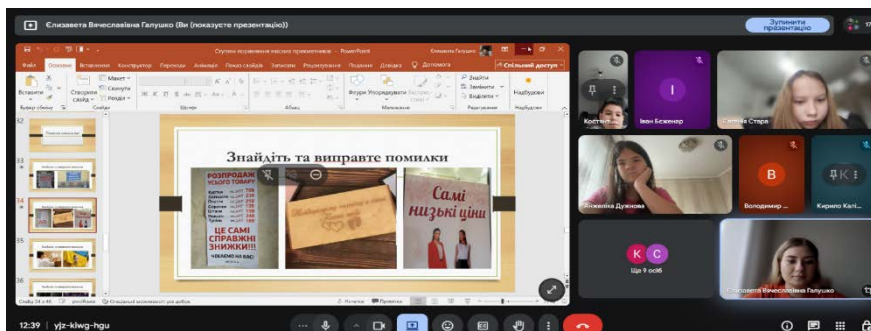
Безумовно, розглянемо вправу «Хмара присвійних імен»: на екрані хмара з чоловічими та жіночими іменами (Максим, Андрій, Марія, Оля та інші). Учні мали утворювати від цих імен присвійні прикметники, що відповідають на запитання «чий? / чия?». Особлива увага приділяємо правильному вживанню суфіксів -ів, -їв, -їн та -ин (-ина). Це критично важливий момент для запобігання помилкам на кшталт «Андрієв» замість правильного Андріїв. Використання яскравих символів (сонце, квіти, хмаринки) допомогло зняти напруження від складної теми словотвору. Діти сприймали це не як граматичні формули, а як конструктор слів. Це дало змогу вибудувати неігрову навчальну діяльність із використанням ігрових принципів. Погодьмося, що, «на відміну від ігрового навчання, у ході якого гра є досвідом, гейміфікація інтегрує ігрові компоненти у традиційне навчання» [7, с. 19]. Робота з такою хмарою слів активізує критичне мислення, оскільки учні та учениці 6 класу аналізують будову імен, добирають відповідні суфікси (-ів, -ин) і свідомо уникають типових помилок, обґрунтовуючи правильність утворених форм. Водночас вправа стимулює креативність: подання матеріалу у вигляді «словесного конструктора» з яскравими образами сприяє розвитку уяви, асоціативного мислення та інтересу до мовотворення. Комунікативний складник реалізується через обговорення варіантів, проговорювання утворених присвійних прикметників і пояснення вибору, що формує мовленнєву компетентність. Елемент співпраці проявляється під час виконання завдання в парах або групах, коли учні взаємодіють, допомагають одне одному та узгоджують відповіді. Таким чином, вправа забезпечує не лише засвоєння складних словотворчих норм, а й комплексний розвиток навичок «4К» учнів у цікавій та психологічно комфортній формі.

Наступною темою візуалізації матеріалу є «Ступені порівняння якісних прикметників» на уроці української мови серед учнів 6 класів.

Ми досліджували різні способи вираження ступенів порівняння якісних прикметників. Для цього використовували інтерактивні та креативні методи: слухали пісні, звертаючи увагу на прикметники та помилки в їхньому використанні; аналізували реклами та банери, шукаючи мовні неточності; обговорювали знайдені помилки та пояснювали, як правильно утворювати найвищий ступінь прикметників. Такий підхід допоміг учням та ученицям помітити прикметники у реальних контекстах та закріпити правила їхнього порівняння в цікавій та наочній формі. Помічниками на уроці стали пісні Скрябіна, DZIDZIO та гурту «Бабський батальйон»; реклама продуктів та банери-реклами.

Як показав перебіг уроку української мови в 6 класі НУШ Одеського ліцею №30, таким чином розвивається досить активно критичне мислення через аналіз текстів різних стилів і жанрів, роботу з інформацією, виконання проблемних завдань, порівняння мовних явищ та обговорення різних точок зору. У шестикласників фіксуємо за такої навчальної роботи розвиток здатності до розв'язання будь-якого навчального завдання творчо бажання та вміння діяти не за зразком, а оригінально.

Отже, гейміфікація є ефективним інструментом реалізації технології «4К» на уроках української мови в 6 класі НУШ Одеського ліцею №30 Одеської міської ради Одеської області. Використання ігрових елементів у структурі уроку створює позитивну емоційну атмосферу, у якій навчальна діяльність відбувається природно, невимушено та з високим рівнем зацікавленості школярів. Завдяки цьому підвищується мотивація учнів до вивчення мовного матеріалу, а



засвоєння знань і формування компетентностей відбувається швидше та результативніше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галацян К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип 27. Т. 1. С. 246-251.
2. Гунько Т. В. Гейміфікація як мотиваційна стратегія у викладанні іноземної мови. Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і завдання для вищої школи : матеріали Міжнар. наук.- практ. конф., 5 червня. 2015. Київ : НАУ, 2015. С. 41–45.
3. Добровольська Н., Копняк К. Smart-освіта: як новітня освітня парадигма. Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали II Міжнар. наук.-метод. конф., 23 листопада. 2016 р. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2016. С. 40–43.

4. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? : [Електронний ресурс] URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iaк-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>
5. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Гейміфікація як інноваційний підхід в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 3 (111). С. 47-51.
6. *Методика навчання української мови. Термінологічний словник* / кол. авторів за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.
7. Мехед К. М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 7 (163) / Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. С. 19-22. (Серія: Педагогічні науки).
8. Морзе Н. В., Барна О. Є. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи: наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна преса, 2022. 284 с. С. 78–95.
9. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 100. С. 12-18.
10. Шавлова Л. В. Формування креативної особистості в процесі вивчення української мови та літератури. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 8. С. 329-343.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Регіна КЛИМОВА

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 року навчання
історико-філологічного факультету Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Науковий керівник:

Ніна БОСАК

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри української філології і
методики навчання фахових дисциплін Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса*

Сучасна мовна освіта в закладах загальної середньої освіти – далі ЗЗСО – спрямована не лише на засвоєння учнями граматичних норм, а й на формування комунікативної компетентності, зокрема через опанування фразеологічного багатства української мови. Фразеологія як розділ мовознавства вивчає стійкі словосполучення, що мають цілісне значення та відображають культурно-історичний досвід народу.

Лінгвокультурологічні принципи вивчення фразеології на уроках української мови в ЗЗСО набувають особливої актуальності в умовах сучасної освітньої парадигми, що орієнтується на формування мовної особистості, здатної не лише грамотно висловлюватися, а й усвідомлювати культурні коди рідного народу. Сучасна школа покликана забезпечити не тільки засвоєння мовних норм, а й розвиток культурної свідомості, національної ідентичності, здатності до міжкультурної комунікації [2, с. 21].

Актуальність дослідження зумовлена потребою інтеграції мовної та культурної освіти, що є важливою складовою Нової української школи. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивних міжкультурних контактів особливої ваги набуває збереження національної мовної спадщини, зокрема фразеологічного фонду, який відображає історичний досвід, ментальність і духовні цінності українського народу [5, с. 56]. Вивчення фразеології на лінгвокультурологічних засадах сприяє глибшому розумінню учнями мовної картини світу, формує їхню мовну, соціокультурну та комунікативну компетентності.

Метою роботи є обґрунтування лінгвокультурологічних принципів вивчення фразеології на уроках української мови в ЗЗСО та визначення ефективних шляхів їх реалізації в освітньому процесі. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: з'ясувати сутність лінгвокультурологічного підходу, окреслити основні принципи навчання фразеології за такого підходу, а також визначити методичні прийоми їх упровадження на уроках.

Аналіз стану викладання і засвоєння учнями фразеології в школі свідчить, що більшість учнів не може розкрити значення фразеологізмів, перекидає їх структуру, не відчуває стилістичного забарвлення. У своїй продуктивній мовленнєвій діяльності учні рідко вживають фразеологізми, а якщо і вживають, то роблять при цьому мовленнєві і граматичні помилки.

Проблемою збагачення мовлення учнів займалися вчені-психологи Г. Костюк, І. Синиця. Педагогічні та методичні основи роботи над удосконаленням усного та писемного мовлення, збагаченням словникового запасу учнів визначили Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський. У їхніх працях виразно намітився методичний аспект опрацювання фразеології. Принципи відбору лексичного та фразеологічного матеріалу для засвоєння учнями різного шкільного віку розробили І. Олійник, М. Пентилюк, О. Хорошковська тощо.

Фразеологія як важливий розділ лексикології посідає особливе місце в системі шкільної мовної освіти, оскільки саме вона забезпечує формування образності мовлення, глибшого розуміння мовних явищ і розвитку комунікативної компетентності учнів. У сучасних умовах реформування освіти в Україні особлива увага приділяється не лише засвоєнню мовних норм, а й розвитку здатності учнів використовувати мовні засоби в реальних життєвих ситуаціях, і саме фразеологізми виступають одним із найяскравіших інструментів досягнення цієї мети.

Фразеологічні одиниці становлять стійкі сполучення слів, що характеризуються неподільністю значення та відтворюваністю в мовленні. Вони є своєрідним відображенням історичного, культурного та соціального досвіду народу, оскільки в їх основі часто лежать образи, традиції та символи національної культури. Як зазначають дослідники, фразеологізми є важливим компонентом мовної картини світу, адже вони акумулюють у собі культурні смисли та цінності народу [2, с. 26]. Саме тому їх вивчення в закладах загальної середньої освіти має не лише мовну, а й культурологічну спрямованість.

У шкільному курсі української мови фразеологія вивчається поступово і системно, що дозволяє учням не лише ознайомитися зі

значенням окремих стійких виразів, а й навчитися активно використовувати їх у власному мовленні. Основною метою такого навчання є формування в учнів уміння розуміти фразеологізми, тлумачити їх значення, доречно вживати в усному та писемному мовленні, а також збагачувати власний словниковий запас. Важливим завданням є також розвиток образного мислення та мовної інтуїції, що безпосередньо впливає на рівень мовленнєвої культури школярів. Крім того, засвоєння фразеології сприяє формуванню стійкого інтересу до вивчення української мови як національного надбання [4, с. 74].

Методика навчання фразеології в ЗЗСО ґрунтується на загальнодидактичних принципах, серед яких особливе значення мають принципи наочності, системності, доступності, комунікативної спрямованості та зв'язку теорії з практикою. Реалізація цих принципів забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу та сприяє формуванню стійких мовленнєвих умінь. Важливим є також урахування вікових особливостей учнів, оскільки сприйняття фразеологічних одиниць потребує певного рівня абстрактного мислення, яке поступово формується в процесі навчання.

У процесі вивчення фразеології використовуються різноманітні методи та прийоми навчання, серед яких особливе місце посідає робота з текстами, вправи на визначення значення фразеологізмів у контексті, завдання на добір синонімічних або антонімічних виразів, а також творчі вправи, що передбачають використання фразеологізмів у власних висловлюваннях. Значну ефективність демонструють інтерактивні методи навчання, зокрема дидактичні ігри, рольові ситуації та проєктна діяльність, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів і підвищенню мотивації до навчання.

Лінгвокультурологічний підхід передбачає розгляд мовних одиниць у тісному зв'язку з культурою народу, його традиціями, звичаями, віруваннями та історичними реаліями. У цьому контексті фразеологізми постають як особливі знаки культури, що акумулюють у собі образне мислення українців, їхній світогляд і систему цінностей [1, с. 34]. Наприклад, такі фразеологічні одиниці, як «пекти раки», «зарубати на носі», «як сніг на голову», не лише мають переносне значення, а й відображають специфіку народного сприйняття дійсності, формуючи уявлення про національно-культурну своєрідність української мови.

Одним із ключових принципів лінгвокультурологічного вивчення фразеології є принцип культурної відповідності, який полягає у відборі та інтерпретації мовного матеріалу з урахуванням його культурної

значущості. Учитель має не просто пояснювати значення фразеологізму, а розкривати його походження, етимологію, культурний контекст, у якому він виник і функціонує [3, с. 78]. Це сприяє глибшому розумінню мовних одиниць і формуванню культурної компетентності учнів.

Не менш важливим є принцип міжпредметної інтеграції, який передбачає поєднання вивчення фразеології з іншими навчальними дисциплінами, зокрема історією, літературою, народознавством, мистецтвом. Такий підхід дозволяє створити цілісну картину світу, в якій мова виступає не ізольованим явищем, а частиною культурного простору [6, с. 112]. Наприклад, вивчення фразеологізмів, пов'язаних із козацькою добою, може супроводжуватися зверненням до історичних фактів, літературних творів та народних пісень. Принцип комунікативної спрямованості забезпечує практичне засвоєння фразеологічних одиниць через їх активне використання у мовленні. Учні повинні не лише розуміти значення фразеологізмів, а й уміти доречно вживати їх у різних мовленнєвих ситуаціях [3, с. 64]. Для цього доцільно застосовувати такі види діяльності, як складання діалогів, творчих текстів, інсценізацій, рольових ігор, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності.

Важливу роль відіграє принцип наочності та образності, який реалізується через використання ілюстрацій, відеоматеріалів, асоціативних схем, що допомагають учням краще усвідомити образну природу фразеологізмів. Оскільки фразеологічні одиниці часто мають метафоричний характер, їх засвоєння потребує активізації уяви та асоціативного мислення школярів [1, с. 39]. Принцип діяльнісного підходу передбачає залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на самостійне відкриття значення фразеологізмів, їх аналіз і використання. Це можуть бути дослідницькі завдання, проекти, робота з фразеологічними словниками, створення власних міні-словників або тематичних добірок фразеологізмів [4, с. 85].

Окрім того, важливим є принцип варіативності та диференціації навчання, який враховує індивідуальні особливості учнів, їхній рівень підготовки та пізнавальні інтереси. Учитель має добирати завдання різного рівня складності, що дозволяє забезпечити ефективне засвоєння матеріалу всіма учнями [3, с. 70].

Отже, лінгвокультурологічні принципи вивчення фразеології в ЗЗСО сприяють формуванню не лише мовної, а й культурної компетентності учнів, розвитку їхнього образного мислення, національної свідомості та комунікативних умінь. Реалізація цих принципів в освітньому процесі забезпечує глибоке й усвідомлене

засвоєння фразеологічного багатства української мови, що є важливим чинником збереження й розвитку національної культурної спадщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи лінгвокультурології. Київ : Академія, 2011. 312 с.
2. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2017. 160 с.
3. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
4. Маслоva В. Лінгвокультурологія. Київ : Академія, 2001. 208 с.
5. Пентиліук М. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
6. Семенов О. Культура наукової української мови. Суми : Університетська книга, 2010. 216 с.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Оксана КОСІНОВА

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти історико-філологічного факультету, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Науковий керівник:

Ліліана ПРОКОПЕНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Постановка проблеми. Новітня парадигма філологічної освіти в Україні, зумовлена впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), вимагає від майбутнього вчителя-словесника не лише глибоких академічних знань, а й високого рівня комунікативної гнучкості. Традиційна модель передачі знань, що ґрунтується на суворо регламентованому, монологічному стилі та днаказовості, втрачає свою ефективність під час роботи із сучасними учнями, яким притаманне «кліпове мислення». Успішний учитель сьогодення має бути комунікативним лідером, здатним перетворювати складні наукові абстракції на захопливі наративи. Відтак виникає гостра потреба у формуванні в студентів-філологів специфічних комунікативно-жанрових умінь. Потужним, але досі недостатньо вивченим у лінгводидактиці ресурсом для формування таких умінь є тексти сучасного гуманітарного наукопопу (науково-популярної літератури).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної мовнокомунікативної підготовки майбутніх учителів-словесників ґрунтовно висвітлено у працях О. М. Семеног, О. А. Копусь, Л. І. Мацько, Ж. Д. Горіної, О. А. Кучерявої, А. М. Уварової та ін. Специфіку наукового стилю та прояви авторської індивідуальності в науковому тексті досліджував П. О. Селігей [6]. Дослідник слушно зазначав, що «надмірна безособовість не тільки засушує науковий текст, а й насичує його духом тоталітарних часів, коли жива, самостійна думка

була не в пошані, а творче «я» дослідника всіляко глушили» [6, с. 13]. Водночас комунікативні стратегії науково-популярного тексту та його дидактичний потенціал ставали предметом уваги О. Р. Четверікової [7], Н. І. Кочукової [4] та К. Глуховцевої. Проте методичні засади цілеспрямованої інтеграції новітнього українського наукопопу (виданого у 2020–2025 роках) у процес формування жанрових умінь студентів залишаються поза пильною увагою наукової спільноти.

Мета та актуальність дослідження. Метою статті є обґрунтувати методичні засади формування комунікативно-жанрових умінь майбутніх учителів-філологів на матеріалі сучасних українських науково-популярних текстів гуманітарного спрямування. Актуальність розвідки зумовлена необхідністю оновлення інструментарію вищої педагогічної освіти відповідно до викликів цифрової епохи.

Виклад основного матеріалу. Сучасний інформаційно-комунікативний простір характеризується активною дифузією жанрових меж, трансформацією моделей сприйняття інформації та зростанням ролі мультимодальної комунікації. У цьому контексті науково-популярний дискурс набуває особливої значущості як форма посередництва між спеціалізованим науковим знанням і масовим адресатом. На відміну від академічного дискурсу, орієнтованого передусім на професійну наукову спільноту, науково-популярний текст виконує функцію адаптації, інтерпретації та комунікативного перекодування складної інформації в доступні форми, зрозумілі широкій аудиторії.

Емпіричну основу нашого дослідження становили сучасні українські науково-популярні видання гуманітарного спрямування, що репрезентують різні моделі популяризації знання: «Спільна мова. Як народжуються і живуть слова» А. Левкової (2020), «Лінгвістика на карті світу. Непорозуміння, кримінал та інтриги в різних мовах» Р. Гаджієва (2022) та «Що воно таке? Українська література» А. Євдокимової (2025). Аналіз зазначених текстів дозволив виокремити низку комунікативних стратегій, що мають значний дидактичний потенціал у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Першою з них є **стратегія детермінологізації через концептуальну метафоризацію**, яка забезпечує адаптацію спеціалізованого знання шляхом його перенесення в систему образів, близьких до повсякденного досвіду адресата. Автори науково-популярних текстів активно використовують антропоморфні, біоморфні, соціоморфні та предметні метафори, що сприяють концептуальному осмисленню абстрактних мовних явищ. Наприклад, А. Левкова пояснює процес лексичних запозичень через антропоморфну метафору «слів-мандрівників», які, осідаючи в новій мові, «отримують

в іншій мові громадянство, народжують дітей, онуків, правнуків, набувають кумів і сватів» [5, с. 74] (тобто фонетично й морфологічно адаптуються). Подібним чином А. Євдокимова залучає гастрономічну (артефактну) метафору, концептуалізуючи літературний твір як «суп із багатьох різних інгредієнтів» [3, с. 14], де академічний розбір тексту перетворюється на зрозумілий підліткам «дегустаційний звіт» [3, с. 15]. Такий підхід демонструє ефективність метафори як інструмента не лише експресивного, а й когнітивного моделювання знань.

Не менш продуктивною є **стратегія комунікативної провокації**, спрямована на активізацію уваги адресата, подолання читацького спротиву та руйнування бар'єру «складної науки». Особливо виразно ця стратегія реалізується у праці Р. Гаджієва, де складні лінгвістичні явища подаються через іронічні, парадоксальні або емоційно марковані формулювання [2]. Для пояснення безпристрасної природи мови як системи фіксації історії автор відмовляється від академічного пафосу та вдається до цинічної персоніфікації: «Мові байдуже хто ви: святий чи грішник... мова з радістю покладе вас у шафку і дбайливо збереже для нащадків» [2, с. 233]. Ця провокативна теза успішно замінює нейтральні пояснення, провокує емоцію здивування і діє як мнемотехнічний інструмент для швидкої фіксації матеріалу. Крім того, автор майстерно використовує комічні евфемізми, замінюючи ненормативну лексику вузькоспеціальними лінгвістичними термінами (наприклад, коментуючи скандал із фейковим сурдоперекладачем, зазначає: «...журналіст CNN запитав, якого, власне, дифтонга він творив на “Соккер Сіті”» [2, с. 51]). Подібні прийоми забезпечують не лише емоційне залучення читача, а й підсилюють мнемонічний ефект, сприяючи кращому засвоєнню інформації. Використання інтелектуального гумору, несподіваних асоціацій та стилістично зниженої експресії свідчить про ефективність неформалізованої моделі популяризації наукового знання.

Окрему групу становить **стратегія візуальної фасилітації та нелінійної композиції**, що відповідає сучасним особливостям сприйняття інформації. Її сутність полягає у відмові від суцільного лінійного викладу на користь модульної організації тексту, активного використання ілюстративного матеріалу, інфографіки, схем і полікодових елементів. Наприклад, у книзі А. Євдокимової матеріал організовано за принципом тематичних блоків, кожен із яких функціонує як відносно автономний смисловий модуль [3, с. 7], а складні теоретичні явища перекладено на мову ігрових алгоритмів. Так, сюжетна колізія трагедії Вільяма Шекспіра зводиться до математичної формули: «хтось на когось чекає» + «родини ворогують» = Ромео і Джульєтта [3, с. 24]. Водночас етапи розгортання сюжету візуалізуються

через мнемонічну схему анатомії kota (від експозиції–«носа» до розв'язки– «хвоста») [3, с. 15]. Така структура оптимізує когнітивне навантаження та полегшує засвоєння складних літературознавчих понять через візуальні асоціації й ігрові алгоритми.

З метою інтеграції зазначених стратегій у систему професійної підготовки майбутніх учителів-філологів було розроблено триетапну методичну модель.

Перший етап — аналітичний (діагностичний), головне завдання якого сформувати в студентів «жанрове чуття», розвинути уміння деконструювати науково-популярний текст та виявляти інструменти впливу на реципієнта.

На цьому етапі студентам пропонується проаналізувати комунікативні «гачки» у вступних до розділів та прийоми роботи з термінологією. Наприклад, досліджуючи текст Р. Гаджієва, студенти аналізують, чому для пояснення складного валлійського *синтаксису* (постпозиції прикметника) автор конструє абсурдну фразу: *«Ів Кім Чен Ін Артемона червоного»* [2]. У ході дискусії майбутні вчителі доходять висновку, що такий «нестандартний» прийом замінює стандартизовані нейтральні приклади, провокує емоцію здивування і виконує дидактичну функцію міцного закріплення граматичного правила в пам'яті через парадокс.

Окремим завданням аналітичного етапу є робота з креолізованими (полікодовими) текстами, зокрема відеолекціями. Студенти аналізують документальний фільм «Як українці українською заговорили». Завдання полягає у виявленні прийомів *театралізації* та *рольової гнучкості* лектора. Майбутні педагоги фіксують, як лектор переходить від образу аналітика до побутового персонажа (*«Олено, а де мій тремпель од сорочки?»*), що дозволяє зруйнувати бар'єр відчуженості та зробити абстрактні лінгвістичні факти про слобожанський діалект наочними.

Другий етап — репродуктивно-конструктивний (трансформаційний). Він передбачає формування вмінь інтерсеміотичного перекладу: студент вчиться трансформувати академічну дефініцію в адаптований педагогічний наратив. Опорною моделлю тут виступають тексти А. Левкової. Наприклад, опрацюовуючи тему *лексичних запозичень*, студенти отримують завдання пояснити явище *асиміляції* через прийом *антропоморфної метафори*. Підсумком такої роботи стають адаптовані студентські тексти, створені за мотивами розділу «Мандрівці й осільці» з книги А. Левкової: *«Уявіть, що мова — це великий дім. Деякі слова-іноземці приходять у гості і лишаяються жити. Але щоб жити в нашому домі, їм доводиться вдягнути “домашні капці” — тобто змінити звучання і набути*

українських суфіксів». [5, с. 73-99]. Аналогічним чином опрацьовуються й інші лінгвістичні категорії. Так, для пояснення поняття **фразеологізм** (академічне визначення — стійке неподільне сполучення слів) студенти конструюють такий науково-популярний образ: *«Слова люблять гуртуватися. Іноді вони так міцно тримаються за руки, що їх неможливо розірвати, не втративши змісту. Сказати “накивати п’ятами” — це те саме, що сказати “втєкти”, але наскільки ж яскравіше!»*. А явище **суржыку** пояснюється через біоморфну метафору *бур’яну на городі* або невдало змішаного кулінарного рецепта. Ще одним завданням цього етапу є конструювання гумористичної візуалізації. Спираючись на метод Р. Гаджієва, студенти пояснюють явище **інверсії**: *«Уявіть, що речення — це вагон метро в годину пік. Якщо підмет сів на перше сидіння, а присудок поруч — це прямий порядок. Але якщо присудок раптом застрибнув на голову підмету і став першим — це вже скандал і привернення уваги! Це і є інверсія»*. Така робота доводить, що метафора виконує гносеологічну функцію, перетворюючи «відчужене» знання на зрозумілий образ.

Третій етап — творчий (продуктивний). Метою є автономне створення власного освітнього контенту в жанрах едьютейнменту (навчання через розвагу). Студенти розробляють сценарії для мультимедійних платформ (TikTok, YouTube) та проєктують нелінійні уроки. Надихаючись модульною структурою книги А. Євдокимової [3], студенти проєктують урок-пазл, де вивчення твору починається не з хронологічної біографії, а з нестандартного модуля (аналізу мемів, розбору екранізації чи проблемного питання), що формує гнучкість педагогічного мислення. Важливим елементом творчого етапу є виконання завдання на візуалізацію через предметну діяльність. Майбутнім словесникам пропонується обрати складну тему та знайти побутовий реквізит для її пояснення. Серед успішних знахідок варто відзначити: використання деталей конструктора LEGO для пояснення **будови слова** (корінь як база, а префікси та суфікси як змінні блоки); використання кишенькового дзеркальця для візуалізації специфіки **паліндромів**; демонстрація різнокольорових лінз чи окулярів під час вивчення **синонімів** (погляд на один предмет крізь різні відтінки значень). Додатково студенти розробляють сценарії карти уроків за стратегією «осучаснення класики». Прикладом успішної реалізації є розроблений вступ до теми «Енеїда», де реалізовано стратегію **діалогізації** [1]: *«Ви думаєте, це нудна шкільна класика? А якщо я скажу, що Котляревський — це перший український стендапер, а його поема — блокбастер XVIII століття, написаний мовою, якою лялялися на тогочасному базарі?»*. Подібні вправи нівелюють «менторський тиск» і вчать майбутніх педагогів встановлювати суб’єкт-суб’єктні відносини з класом. Також на цьому етапі студенти апробують метод

наративізації, створюючи лінгвістичні казки, де частини мови виступають персонажами (наприклад, пригоди Прикметника, який шукає Іменник, до якого міг би притулитися), що дозволяє пояснити складні граматичні зв'язки через сюжет.

Висновки та перспективи подальших досліджень Отже, сучасні українські науково-популярні тексти гуманітарного спрямування мають значний дидактичний потенціал у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів, оскільки поєднують доступність викладу, образність, діалогічність і мультимодальність. Аналіз сучасного наукопопу дозволив виокремити продуктивні для лінгводидактичного використання комунікативні стратегії: детермінологізацію через метафоризацію, комунікативну провокацію, візуальну фасилітацію та нелінійну організацію матеріалу. Запропонована триетапна методична система забезпечує послідовне формування в студентів умінь аналізувати, адаптувати й самостійно створювати навчально-комунікативний контент, орієнтований на популяризацію фахового знання. Робота з науково-популярними текстами сприяє розвитку професійно-комунікативної компетентності, стилістичної гнучкості та готовності майбутніх педагогів до ефективної взаємодії із сучасною учнівською аудиторією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавринюк Т. І. Функції питально-відповідних комплексів у науково-популярних текстах. *Філологічні студії*. 2016. Вип. 14. С. 145–152.
2. Гаджієв Р. Лінгвістика на карті світу. Непорозуміння, кримінал та інтриги в різних мовах. Київ : Віхола, 2022. 384 с.
3. Євдокимова А. Що воно таке? Українська література. Харків : Ранок, 2025. 112 с.
4. Кочукова Н. І. Прояви авторської індивідуальності в мовознавчих текстах наукового та науково-популярного підстилів. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки*. 2016. Т. 1, № 5. С. 168–171.
5. Левкова А. Спільна мова. Як народжуються і живуть слова. Київ : Портал, 2020. 200 с.
6. Селігей П. О. Світло і тіні наукового стилю. Київ : Видавничий дім «Кієво-Могилянська академія», 2016. 627 с.
7. Четверікова О. Р. Комунікативні та лінгвокультурологічні передумови дослідження науково-популярного тексту. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 35. С. 178–183.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПАНУВАННЯ НОВОЇ РЕДАКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ УЧНЯМИ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анастасія КУБАЛЬСЬКА

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Науковий керівник:

Тетяна КРУПЕНЬОВА

*кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри
української філології і методики навчання фахових дисциплін
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса*

Мовна освіта є невід’ємною складовою формування мовної особистості учня, здатної до ефективної комунікації в різних сферах суспільного життя. Одним із ключових компонентів мовної підготовки є правописна грамотність, яка забезпечує дотримання норм чинного правопису та сприяє розвитку культури мовлення. Правопис є цілісною й складною системою, що містить обов’язкові норми письмового відтворення мовлення, затверджені відповідними державними органами [1, с.47]. Становлення українського правопису відбувалося в непростих історичних умовах, через що його розвиток був нерівномірним – із постійними деструктивними втручаннями з боку влади. Українська орфографічна традиція має глибоке коріння: її витoki сягають старослов’янської кирило-мефодіївської азбуки, а завершенням цього тривалого шляху стала сучасна правописна система, якою ми користуємося сьогодні. Чинна редакція Українського правопису є результатом багаторічної, часом небезпечної та надзвичайно відповідальної роботи вчених різних епох, тому приписувати її авторство будь-кому одному було б несправедливо. У різні часи до цієї справи долучалися Л.Зизаній, М.Смотрицький, «Руська трійця» – укладачі альманаху «Русалка Дністрова», Т.Шевченко, І.Котляревський, О.Павловський, П.Куліш, М.Гатцук, М.Максимович, С.Смаль-Стоцький, Ф.Гартнер, М.Драгоманов, Б.Грінченко, І.Франко, Є.Желехівський, І.Огієнко, В.Німчук та багато інших – усі вони є рівноправними творцями сучасної української орфографічної системи.

У 2019 році в Україні було затверджено нову редакцію Українського правопису, що зумовило необхідність перегляду

методичних підходів до навчання правопису в закладах середньої освіти [3]. Вивченням нової редакції Українського правопису займалися відомі дослідники: К.Городенська, С.Драчук, В.Німчук, Л.Тесленко, В.Пугач, О.Пономарів, О.Скопненко, В.Левицький, О.Черемська, О.Бросаліна, В.Коломийцева, М.Степаненко, Ю.Шевчук, Ю.Шевельов, І.Фаріон та чимало інших науковців. Систематизація теоретичних джерел з україністики дозволила дослідити лінгвістичну природу українського правопису, якою займалися С.Бибик, О.Волох, Д.Ганич, К.Городенська, П.Дудик, С.Єрмоленко, М.Жовтобрюх, А.Загнітко, В.Кулібаба, М.Плющ, В.Русанівський, Н.Тоцька, К.Шульжук та низка інших науковців. Встановлено, що психологічні виміри формування правописної компетентності висвітлено в дослідженнях Д.Богоявленського, П.Гальперіна, Л.Проколієнко, М.Пучковського, у яких акцентується на специфіці опанування правописних умінь і навичок. Опрацювання фахової літератури показало, що в галузі лінгводидактики методичні підходи до вивчення орфографії досліджували О.Антончук, М.Баранов, М.Бардаш, О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Вітюк, Н.Гронь, О.Караман, Г.Передрій, С.Омельчук, Л.Симоненкова, О.Хорошковська, С.Чавдаров, Н.Шкуратяна, І.Ющук, С.Яворська та інші. Питання навчання правопису й становлення відповідної компетентності в учнів початкової та основної школи розробляють Н.Бондаренко, Т.Груба, О.Горошкіна, В.Зінченко, С.Омельчук, Л.Попова, І.Хом'як та інші дослідники.

Актуальність теми дослідження визначається потребою в розробці ефективних методичних засад опанування нових правописних норм учнями середньої школи, оскільки чинний правопис охоплює значну кількість змін, що стосуються орфографії, пунктуації та морфології. Педагоги, які викладають українську мову, стикаються з практичними труднощами під час пояснення оновлених правил, а учні – з необхідністю перебудови набутих мовних стереотипів.

Мета дослідження – проаналізувати нову редакцію Українського правопису та визначити методичні засади її опанування учнями закладів середньої освіти.

Формування правописних навичок є складним психолого-педагогічним процесом, що включає засвоєння теоретичних правил, розвиток мовного чуття та вироблення автоматизованих навичок грамотного письма. Дослідження в галузі психології навчання засвідчують, що ефективне опанування правопису можливе лише за умови єдності усвідомленого та автоматизованого компонентів [2, с.86]. Усвідомлений компонент передбачає розуміння учнем правила, його мотиваційного підґрунтя та закономірностей застосування. Автоматизований компонент формується внаслідок багаторазового повторення правильних написань і забезпечує швидке та безпомилкове

письмо без необхідності щоразу звертатися до правила. Баланс між цими складниками є запорукою стійкої правописної грамотності. Особливу складність становить переучування: подолання раніше засвоєних неправильних навичок завжди важче, ніж первинне навчання. Саме тому введення нового правопису в школі вимагає спеціальної уваги до тих норм, що змінилися порівняно з попередньою редакцією. Учителю має допомогти учням усвідомити характер змін, уникаючи при цьому хаотичного «перевчання» всього правопису. Вікові особливості учнів середньої школи дозволяють використовувати різноманітні активні методи навчання: проблемні ситуації, дослідницькі завдання, роботу в парах і групах, мовні ігри та проекти. Ці методи сприяють глибшому розумінню правописних норм і підвищують мотивацію учнів до вивчення рідної мови.

Правописна компетентність є інтегрованим складником мовної та комунікативної компетентності особистості. У широкому розумінні вона трактується як здатність людини грамотно, свідомо й доцільно застосовувати правила орфографії та пунктуації в різних комунікативних ситуаціях – як у писемному, так і в усному мовленні. У структурі мовної освіти правописна компетентність не є самостійною ізольованою одиницею, а органічно вписується в систему мовленнєвих, мовних і соціокультурних компетентностей. Вона забезпечує точність і нормативність писемного висловлювання, слугує інструментом культури мовлення та показником загальної освіченості мовця.

Сутність правописної компетентності розкривається через єдність трьох аспектів: «**знаннєвого** (усвідомлення мовних норм), **діяльнісного** (уміння застосовувати ці норми) та **особистісного** (ціннісне ставлення до правильності мовлення)» [2, с.36]. Компонентами правописної компетентності є:

Орфографічний компонент охоплює систему знань про написання слів – правила вживання великої та малої літери, написання разом, окремо і через дефіс, передачу чергувань і спрощень у групах приголосних, правописання слів іншомовного походження тощо. Орфографічна грамотність формується на основі морфологічного, фонетичного, семантичного та традиційного принципів українського правопису.

Пунктуаційний компонент передбачає знання й уміння використовувати розділові знаки відповідно до структури і змісту речення. Пунктуація виконує смислорозрізнавальну, інтонаційну та синтаксичну функції, тому пунктуаційна грамотність нерозривно пов'язана з розумінням синтаксичної будови мови. Пунктуаційна компетентність формується через усвідомлення логіко-граматичних зв'язків між частинами тексту.

Мовленнєво-діяльнісний компонент – це здатність застосовувати правописні знання у процесі породження й редагування власних текстів. Він передбачає не механічне відтворення правил, а свідомий вибір написання у складних і варіантних випадках, орієнтування в орфографічних словниках і довідниках, самоконтроль і самокоригування.

Когнітивний компонент передбачає розвиток мовного мислення – здатності аналізувати мовні одиниці, класифікувати їх, встановлювати мотивацію написання. Грамотне письмо зумовлене не лише вивченням правил, а й сформованістю фонематичного слуху, морфемного аналізу, умінням визначати частиномовну приналежність слова.

Аксіологічний (ціннісний) компонент визначає ставлення учня або мовця до правильності, точності й охайності письма як прояву поваги до адресата та мовної культури суспільства загалом. Без позитивної мотивації та усвідомлення значущості грамотного письма формування правописної компетентності залишається поверховим.

У сучасній методиці правописна компетентність розглядається в контексті компетентнісного підходу, закріпленого в державних стандартах освіти. Вона є частиною **мовної компетентності** (знання системи мови та норм її вживання), яка, у свою чергу, входить до ширшої **комунікативної компетентності**. Правописна компетентність формується на перетині кількох навчальних ліній: мовної (засвоєння норм), мовленнєвої (практика у письмовому мовленні), текстотворчої (написання власних висловлювань) та соціокультурної (розуміння правопису як культурної норми). Важливо, що сучасна методика відходить від суто репродуктивного навчання правопису (заучування правил і виконання вправ-шаблонів) на користь дослідницького, рефлексивного підходу, за якого учень є суб'єктом мовної діяльності, а не лише реципієнтом готових правил [2, с. 14].

Отже, правописна компетентність – це складне, багатокomпонентне утворення, що інтегрує знання мовних норм, практичні вміння їх застосування, когнітивні операції мовного аналізу та ціннісне ставлення до культури мовлення. Її формування є невіддільним від загального мовно-особистісного розвитку учня і реалізується через системну, усвідомлену, комунікативно зорієнтовану мовну освіту.

Формування правописних навичок відповідно до оновлених норм Українського правопису 2019 року потребує цілеспрямованої системи вправ і завдань, побудованої на принципах послідовності, наступності та комунікативної спрямованості [3, с. 75]. Така система має охоплювати всі етапи засвоєння орфографічного матеріалу – від ознайомлення з правилом до його творчого застосування у власному мовленні. Для ефективного розвитку орфографічних умінь і навичок оптимальним є

застосування методу вправ. У сучасній лінгводидактиці вправи систематизують за різними критеріями та об'єднують на основі певних спільних ознак. Відповідно до мети, рівня самостійності й творчої активності учнів та дидактичної мети (за В.Онищуком) вправи поділяються на: підготовчі (спрямовані на виявлення й усунення прогалин у знаннях), вступні, тренувальні (призначені для закріплення набутих умінь і навичок), завершальні (охоплюють проблемні завдання, контрольні та творчі роботи). За видами мовленнєвої діяльності учнів (М.Білецька, Л.Варзацька, М.Вашуленко та ін.) розрізняють такі типи вправ: аналіз і логічне опрацювання запропонованого матеріалу, трансформація мовного матеріалу (наприклад, уставляння пропущених у тексті слів), продукування мовного матеріалу (власні висловлювання, словотворення тощо), оцінювання мовного матеріалу (виявлення й виправлення помилок). Поряд із цим існують й інші підходи до класифікації вправ: за тематичним спрямуванням (лексичні, фонетичні, граматичні, орфоепічні, стилістичні, фразеологічні), за місцем виконання (класна та домашня робота), за ступенем комунікативної спрямованості (комунікативні, умовно-комунікативні та некомунікативні), за формою вираження (письмові та усні) тощо.

Нами створено комплекс тренувальних вправ (відповідно до класифікації В.Онищука), призначених для використання на етапі закріплення орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення норм українського правопису в закладах загальної середньої освіти. Розроблені вправи охоплюють передусім ті орфографічні правила, які зазнали оновлення в новій редакції Українського правопису (2019 р.).

1. Вправи на первинне сприйняття та усвідомлення нових норм

На початковому етапі доцільно використовувати завдання, що спонукають учнів до зіставлення старих і нових написань. Такі вправи формують розуміння суті правописних змін і запобігають інтерференції раніше засвоєних норм.

Вправа. *Прочитайте текст. Знайдіть слова, написання яких змінилося відповідно до нових правописних норм. Поясніть кожен випадок.*

Індик вдихав уже осіннє повітря України. Високо над ним у напрямку Атен летів вирій. «Ироди!» – гикнув крізь зуби індик і пішов доробляти проєкт. Проєкт уже давно не приносив індику радості. Сумно працювати серед такої фауни. До смерті хотілося оголосити проєкту анафему і відкрити маленький готель для душі. Індик уже навіть уявляв свою цільову аудиторію. У нього могли б зупинятися експрезиденти, відомі півзахисники. Не десь у себе на півострові, а у нього в готелі. У фойє гратиме попмузика. І місце під готель уже присмотрів – біля Гуллівера. Звідти пів Києва видно. Вжух – і за півгодини ти вже «Теслою» на Хрещатику. Головне, де знайти парковку

серед усіх тих «мерседесів»... Зроби павзу, з'їж твікс та випий коки! А членкиням можна на сніданок пів яблука давати, а комусь можна і пів їжачка. Директоркою закладу зроблю філологиню. Щоб про мене на всіх вебсторінках і у фейсбуці написали. А коли прийде популярність, то, дасть архімандрит, ще й молоду юристку найму. Хтозна, може, на Трійцю сам президент до готелю завітає. Тут таку пресконференцію можна організувати! Та поки що це міф. Повертайся до проекту, індіче.

2. Вправи на засвоєння написання слів іншомовного походження
Правопис 2019 року вніс суттєві зміни щодо передачі іншомовних звуків, зокрема у вживанні літери *и* та *і* в словах іншомовного походження, написанні власних назв тощо.

Вправа. Виділіть правильну букву, якщо слово допускає обидва варіанти написання – виділіть обидві букви.

(І/и)кання, (і/и)стина, (і/и)род, (і/и)грашкою, (і/и)ч яка гарна, (І/И)сак, (І/И)ран, (І/И)уда, (І/И)рма, (і/и)рії, (і/и)слам, (і/и)кра, (і/и)стота, (і/и)спит, (і/и)мідж, (і/и)ди, (і/и)скра, (і/и)дол, (і/и)нжир, (і/и)нколи, (і/и)люзія, (і/и)снувати.

Вправа. Запишіть подані слова відповідно до норм Українського правопису 2019 року. У разі потреби скористайтеся словником.

Проект, Ватикан, джерсі, феєрія, конвеєр, тракторія, реєстр, фос, п'єса.

3. Вправи на вживання великої та малої літери. Правопис 2019 року уточнив і розширив правила вживання великої літери, що потребує окремої уваги під час навчання.

Вправа. Запишіть словосполучення, розкривши дужки. Поясніть написання великої або малої літери.

(д/Д)ень (н/Н)езалежності (У/у)країни, (п/П)резидент (У/у)країни, (б/Б)іблія, (к/К)оран, (с/С)онет (ш/Ш)експіра, (г/Г)олова (в/В)ерховної (р/Р)ади.

Творче завдання. Складіть 5-6 речень про визначні українські свята, використовуючи власні назви. Перевірте написання великої літери за правописом 2019 року.

4. Вправи на написання складних слів і слів із префіксами та суфіксами

Вправа. Від поданих слів утворіть нові за допомогою префіксів *пре-*, *при-*, *прі-*. Поясніть значення та написання кожного слова. Морський, іхаги, дивний, звичайний, стіл, мудрий, старий.

Вправа. Запишіть слова разом, окремо або через дефіс. Поясніть свій вибір. Пів/України, пів/яблука, пів/години, пів/острів, пів/міста, пів/аркуша, пів/Європи, пів/відра.

5. Вправи на редагування

Редагування текстів, складених із порушенням нових правописних норм, є одним із найефективніших видів роботи, оскільки моделює реальну мовну ситуацію.

6. Творчі вправи комунікативного спрямування

На завершальному етапі засвоєння матеріалу важливо запропонувати учням творчі завдання, що передбачають самостійне вживання нових норм у зв'язному мовленні.

Вправа. *Напишіть есе (10-12 речень) на тему «Навіщо мові потрібен правопис?», використовуючи слова іношомовного походження, складні слова та власні назви. Перевірте написання за правописом 2019 року.*

Вправа (групова робота). *Складіть «карту пам'яті» за однією зі складних орфографічних тем (написання слів іношомовного походження, вживання великої літери, написання пів- з іменниками). Презентуйте її класу та розмістіть у шкільній групі в соціальних мережах.*

Вправа. *Укладіть власний словничок слів, написання яких змінилося у правописі 2019 року (15-20 слів). Поділіться ним з однокласниками.*

Вправа. *Розкажіть правила утворення фемінітивів та перевірте свої знання за допомогою інтерактивного завдання та флешкарток.*

Отже, запропонована система вправ і завдань охоплює всі рівні засвоєння правописних норм – від репродуктивного до творчого – і забезпечує комплексний підхід до формування орфографічної компетентності учнів відповідно до вимог чинного Українського правопису 2019 року. Поєднання аналітичних, тренувальних і творчих завдань сприяє не лише засвоєнню конкретних правил, а й виробленню стійкої орфографічної пильності та свідомого ставлення до культури писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Думчак І.М. Порівняльний аналіз змін у проєкті українського правопису 1999 року та чинній редакції українського правопису 2019 року. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1, вип. 26. С. 47-51.
2. Шатілова Н. Формування правописної компетентності учнів на уроках української мови в середній школі. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-51>
3. Щодо впровадження норм нової редакції Українського правопису в освітньому процесі: Лист МОН України №1/9 -530 від 23.08.2019 р. URL : <https://www.schoollife.org.ua/shhodo-vprovadzhennya-norm-novoyi-redaktsiyi-ukrayivskogo-pravopysu-v-osvitnomu-protsesi/>

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Артем СЕМЕНЮК

*аспірант II року навчання кафедри української мови Факультету
української філології, культури і мистецтва Київського столичного
університету імені Бориса Грінченка*

Науковий керівник:

Станіслав КАРАМАН

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови*

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

У сучасному динамічному світовому просторі виняткової актуальності набуває міжкультурна взаємодія, що охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства й зумовлює потребу у формуванні мовної особистості фахівця прикладної лінгвістики. Заклади вищої освіти, що забезпечують підготовку майбутніх фахівців цієї галузі, покликані створювати сприятливі умови в організації освітнього процесу для формування мовної особистості фахівця, запит на яку стрімко зростає в умовах сьогодення.

Мовну особистість майбутнього фахівця прикладної лінгвістики розглядаємо як носія мов (української, англійської, французької або німецької), елітну особистість, що вільно володіє системою лінгвістичних знань та здійснює лінгвістичний супровід інформаційних систем. Це особистість, яка опанувала практичні вміння й навички створення інтелектуальної продукції (електронних словників, спеціальних програм, алгоритмів роботи з комп'ютерними програмами тощо) і вправно репродукує мовну діяльність в усіх сферах суспільного життя, професійній зокрема.

Студіювання праць різногалузевих науковців (І. Бахов [1; 2], Ф. Бацевич [3], Є.Боринштейн [4], О.Горошкіна [2], С.Караман [6], О.Караман [2;6], О.Коваленко [2], О. Кучерук [6], С.Омельчук [7] та ін.) переконує, що проблема реалізації принципів формування мовної особистості є міждисциплінарною, оскільки сегменти її охоплюють термінопоняття філософії, психології, соціології, лінгвокультурології, педагогіки, лінгводидактики. Попри вагомий внесок науковців у розроблення теорії принципів навчання, надважливі аспекти щодо

реалізації принципів формування мовної особистості майбутніх фахівців прикладної лінгвістики залишаються малодослідженими й потребують наукового аналізу.

Ефективність формування мовної особистості здобувача вищої освіти у процесі навчання мовознавчих дисциплін значною мірою залежить від вибору і ступеня реалізації пріоритетних загальнометодичних принципів навчання, з-поміж яких як пріоритетні у формуванні мовної особистості майбутніх фахівців прикладної лінгвістики виокремлюємо такі: принципи діалогізації, лінгвокреативності, проблемної ситуативності, саморозвитку, інтегративності тощо.

Унікальність стратегії реалізації принципу діалогізації полягає в тому, що, окрім навчального спілкування в системі "студент - викладач", існує також віртуальний діалог із комп'ютером як носієм і посередником у створенні інформаційних масивів. Принцип лінгвокреативності розглядаємо як дієвий освітньо-розвивальний ресурс багатомовної індивідуальної мовотворчості. Принцип інтегративності зумовлює таку організацію освітнього процесу, в якій задіяно всі сегменти взаємозв'язків мовної та мережевої інформаційної систем.

Отже, дидактично доцільну реалізацію виокремлених принципів (діалогізації, лінгвокреативності, проблемної ситуативності, саморозвитку, інтегративності) у процесі навчання мовознавчих дисциплін розглядаємо як дієвий чинник формування мовної особистості майбутнього фахівця прикладної лінгвістики, а також якісної підготовки здобувачів вищої освіти до успішного розв'язання багатовекторних професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахов І. Формування міжкультурної професійної компетентності у студентів-перекладачів: [монографія] / І.С.Бахов. Київ: ДПВД «Персонал». 2009. 268 с.
2. Бахов Іван and Коваленко, Олена and Горошкіна, Олена and Степаненко, Олена and Караман Ольга (2021). Transformational influence of the foundations of social semiotics in approaches to language teaching *Lahlage em Revista (International)*, n.3C (Vol.7). pp. 264-271. ISSN 2446-6220.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. Київ: Академія. 2004. 342 с.
4. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63-72.
5. Карпіловська Є.А. Вступ до прикладної лінгвістики: комп'ютерна

- лінгвістика: Підручник. Донецьк ТОВ «Юго-Восток ЛТД». 2006. 155 с.
6. Караман С.О., Караман О.В., Кучерук О.А. Віннікова Н.М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури. Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Том 71. № 3. С. 196-214.
 7. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2019. 356с.
 8. Семенюк А. Метод проєктів як засіб формування культури усного й писемного мовлення майбутніх фахівців прикладної лінгвістики. *Україно моя вищивана : актуальні проблеми становлення і розвитку особистості в національному та євроінтеграційному вимірах* : зб. тез VI Міжнар. наук.-практ. конф. (15 трав. 2025 р.). Київ : Педагогічна думка, 2025. С. 177-181.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Аліна СТОЯНОВА

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти історико-філологічного факультету, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Науковий керівник:

Ніна БОСАК

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Мова є живою пам'яттю народу, у якій закодовані його духовний досвід, ціннісні орієнтири та культурна ідентичність. Серед усього багатства мовних ресурсів особливе місце посідає фразеологія – той пласт мовних одиниць, що найповніше відображає національний характер, образне мислення та світоглядні установки народу. Фразеологізми з національним компонентом є концентрованим виразом культурної пам'яті нації: у їхній семантиці, образах та внутрішній формі закарбовані реалії козацької доби, хліборобський уклад, народні вірування, обряди та символи, що формують неповторне обличчя українського слова [2, с.93]. Сучасне мовознавство приділяє значну увагу проблемам функціонування живої народної мови та процесу накопичення фразеологічних одиниць у контексті етнокультурної своєрідності [1, с.37]. Особливо актуальним є ґрунтовне дослідження фразеологізмів, що містять національний компонент, оскільки це дає змогу зафіксувати й осмислити важливий пласт етнофразеології. У сучасній українській лінгвістиці фразеологія активно вивчається в різних наукових площинах: лінгвокультурологічній (праці Л.Мельник, Л.Самойлович), когнітивній (дослідження Д.Ужченка), а також комунікативно-прагматичній (розвідки О.Селіванової).

Вивчення фразеологічних одиниць у школі має не лише мовознавчий, а й глибокий виховний потенціал: воно сприяє формуванню національної свідомості учнів, розвитку їхнього

естетичного чуття та любові до рідної мови. Водночас шкільна практика засвідчує, що засвоєння фразеологізмів нерідко залишається формальним – учні здатні відтворити значення окремих одиниць, проте не вміють органічно використовувати їх у власному мовленні. Причиною цього є, зокрема, домінування репродуктивних методів навчання, недостатня увага до культурно-образного виміру фразеологізмів та слабка інтеграція сучасних педагогічних технологій у роботу з фразеологічним матеріалом. Зазначене зумовлює **актуальність** дослідження, адже в умовах реформування української освіти, переходу до компетентнісної парадигми та активного впровадження цифрових технологій гостро постає потреба в розробці інноваційних підходів до навчання фразеології, які поєднували б глибоке осмислення культурного змісту фразеологічних одиниць з активними, комунікативно орієнтованими формами роботи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й методично розробити систему інноваційних підходів до вивчення фразеологізмів з національним компонентом у старшій школі, що забезпечить формування мовно-культурної компетентності учнів.

До фразеологізмів, що відображають національну своєрідність духовної культури українського народу, належать такі тематичні різновиди [3]:

1) Фразеологізми, пов'язані з громадським побутом і звичаєвими нормами, зокрема: *держатися купи, хата скраю, ганяти вітер по вулицях, лихий пастух вовка годує.*

2) Фразеологізми, що стосуються родинних відносин, сімейного побуту та обрядовості, наприклад: *сімейне вознище, відбитися від сім'ї, брати шлюб, з діда-прадіда, батькова стріха, ніхто собі не мачуха, як брат із сестрою, різати пупа, народитися в сорочці, йти з молитвою, мати добре ім'я, готувати рушники, як засватана дівка, вернутися з рушниками, давати печеного гарбуза, зав'язати голову, зав'язати світ, відтоптати ряст, пом'янути добрим словом, на помин душі, стояти на рушнику.*

3) Фразеологізми, що відображають основи народних знань, пов'язаних із вимірюванням часу, простору чи кількості: *до схід сонця, день і ніч, з півнями, глупа північ, доба за добою, рік у рік, міряти на один аршин, за версту почути, на дві коцюби, міряти кроками, міряти своїм ліктем, ні на п'ядь не відставати, як снопів на возі, як з лантуха сипатися, міряти однією міркою.*

4) Фразеологізми, що репрезентують народно-календарні звичаї та уявлення про природний світ, наприклад: *давати коляду (Різдво), з*

роси та з води (Стрітєння), не завжди котів масляна (Масниця), справляти тризну (Явдохи), сорока на хвості принесла (Сорок святих), як журавлі в небі (Теплого Олексі), топтати ряс (Благовіщення), не щодень Великдень (Великдень), зозуля закувала (свято Петра і Павла).

5) Фольклорні елементи, що збереглися в українській фразеології, серед яких: *виплакати очі, хоч конем грай, камінь котити по сліду нелюба, перстень котити по сліду милого, білі рученьки ламати, роса на косу, роса на карі очі.*

б) Етикетні формули, що відображають традиції мовленнєвої ввічливості: *не в гнів будь сказано, та й будь по тому, даруйте на слові, у добрий час, з вашої ласки, з роси та води, іди з миром* та інші.

Отже, наведені фразеологічні одиниці репрезентують різні сфери духовної культури українців – суспільні взаємини, родинні традиції, народні знання, календарно-обрядову практику, фольклор і мовленнєвий етикет.

Ефективне засвоєння фразеологічних одиниць із національно маркованим компонентом потребує побудови цілеспрямованої системи вправ, яка забезпечує поступове, свідоме та міцне оволодіння мовним матеріалом. Під системою вправ розуміємо впорядковану сукупність навчальних завдань, об'єднаних спільною метою та побудованих відповідно до принципів послідовності, наступності й наростання складності. У методиці навчання мови прийнято виокремлювати три основні етапи роботи з новим мовним матеріалом: семантизацію (введення та пояснення), закріплення та активізацію (перенесення у власне мовлення). Відповідно до цих етапів вибудовується й система вправ для вивчення фразеологізмів у старшій школі.

Перший етап – семантизація фразеологічних одиниць – передбачає ознайомлення учнів зі значенням, структурою та культурно-національним образом, що лежить в основі фразеологізму. На цьому етапі доцільно застосовувати такі типи вправ:

Вправа 1. «Розгадай образ». Учням пропонується буквально прочитання компонентів фразеологізму та завдання: спираючись на значення окремих слів, висловити гіпотезу про переносне значення всього сполучення. Наприклад: «як рак свисне», «піймати облизня», «пекти раків». Порівняння власних здогадів із реальним значенням активізує мовне чуття та розвиває розуміння механізмів семантичного зрушення.

Вправа 2. «Культурний код». Учні отримують картку з фразеологізмом і завданням: знайти інформацію про культурну реалію, що лягла в основу образу. Наприклад, для фразеологізму «іти в козаки»

– дослідити, що означало козакування в історичному контексті; для «виносити сміття з хати» – з'ясувати, звідки походить це табу в народній традиції. Це поєднує мовну та культурологічну роботу.

Вправа 3. «Відповідність». Учням пропонуються два стовпці: у першому – фразеологізми, у другому – їхні тлумачення або синонімічні вирази. Завдання – встановити відповідність. Така вправа ефективно перевіряє розуміння значень, а також сприяє розширенню фразеологічного словника шляхом встановлення системних зв'язків між одиницями.

Другий етап – закріплення – орієнтований на багаторазове звернення до фразеологічної одиниці в різних контекстах, що забезпечує міцне запам'ятовування. На цьому етапі застосовуються:

Вправа 4. «Знайди фразеологізм». Учні читають художній або публіцистичний текст і виписують усі наявні фразеологічні одиниці, пояснюючи їхнє значення у контексті. Особлива увага звертається на фразеологізми з національним компонентом. Доцільно використовувати тексти класиків української літератури: Т.Шевченка, І.Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського.

Вправа 5. «Трансформація». Учням пропонується замінити виділені у тексті фразеологізми синонімічними словами або словосполученнями, а потім порівняти виразність обох варіантів. Ця вправа наочо демонструє стилістичну функцію фразеологізмів та їхні переваги над нейтральними лексичними відповідниками.

Вправа 6. «Фразеологічний диктант». Учитель зачитує тлумачення фразеологізму – учні записують саму одиницю. Або навпаки: учитель називає фразеологізм – учні формулюють його значення. Такий диктант ефективно перевіряє засвоєння матеріалу та сприяє автоматизації впізнавання фразеологічних одиниць.

Вправа 7. «Відновлення». Учням пропонується текст, у якому вилучено окремі компоненти фразеологізмів або самі фразеологізми замінено на пропуски. Завдання – відновити правильні форми. Ця вправа розвиває мовну пам'ять та відчуття цілісності фразеологічної одиниці.

Третій етап – активізація – передбачає перенесення засвоєних фразеологічних одиниць у власне мовлення учнів:

Вправа 8. «Склади речення / мікротекст». Учні самостійно складають речення або невеликі тексти (5–7 речень), використовуючи задані фразеологізми. При цьому важливо, щоб фразеологізм органічно вписувався у контекст, а не вживався механічно. Учитель звертає увагу на стилістичну доречність та правильне граматичне оформлення.

Вправа 9. «Ситуативне вживання». Учнім описується ситуація (вербально або через картинку, відеофрагмент), і вони повинні дібрати доречний фразеологізм, обґрунтувавши свій вибір. Наприклад: «Ваш товариш узявся за справу, не обдумавши її до кінця. Який фразеологізм описує таку поведінку?»

Вправа 10. «Мікродослідження». Учні самостійно добирають фразеологізми певної тематичної групи (наприклад, фразеологізми з назвами кольорів, частин тіла, явищ природи), складають мінісловничок із тлумаченнями та прикладами вживання. Такий вид роботи розвиває дослідницькі вміння та навички роботи зі словниками.

Важливою умовою ефективності системи вправ є принцип варіативності: завдання одного типу варто видозмінювати, щоб підтримувати пізнавальний інтерес учнів. Крім того, необхідно дотримуватись принципу комунікативності – всі вправи мають бути спрямовані на розвиток умінь використовувати фразеологізми у реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях.

Отже, продумана система вправ, побудована на засадах поступового наростання складності та комунікативної спрямованості, забезпечує не лише засвоєння знань про фразеологічні одиниці, а й формування стійких умінь їх розуміння та доречного вживання в мовленні.

Творчі завдання й інтерактивні форми роботи є необхідним доповненням до системи тренувальних вправ, оскільки саме вони забезпечують особистісне ставлення учня до мовного матеріалу, розвивають уяву, емпатію та здатність до нестандартного мислення. У роботі з фразеологізмами творчий компонент є особливо важливим: фразеологічна одиниця несе образний заряд, що апелює не лише до розуму, а й до естетичного відчуття носія мови [4, с.52]. Наведемо приклади творчих завдань та вправ:

Ілюстрування фразеологізмів. Завдання намалювати або дібрати ілюстрацію до фразеологізму актуалізує його внутрішню форму – буквальний образ, що став основою переносного значення. Учні можуть створювати власні малюнки або добирати зображення в цифровому форматі, укладаючи ілюстровані словнички чи постери. Це завдання не лише поглиблює розуміння семантики, а й розвиває візуальне мислення та естетичний смак.

Написання лінгвістичних казок і мініатюр. Учнім пропонується скласти коротке оповідання або казку, у якій центральним образом є певний фразеологізм. Наприклад, казка про те, «як козак впіймав облизня» або «чому кажуть «лізти у вічі»». Такий формат спонукає учнів

осмислювати культурно-національний образ, закладений у фразеологізмі, та інтегрувати його в наратив.

Театралізація та сценки. Невеликі інсценізації, побудовані на ситуаціях, де природно вживаються певні фразеологізми, дозволяють перенести мовний матеріал у площину живої комунікації. Учні в групах розробляють короткий сценарій (3–5 реплік), у якому обов'язково звучить заданий фразеологізм, і розігрують його перед класом. Аудиторія визначає, який фразеологізм прозвучав і наскільки доречно він вжитий.

Робота у форматі «фразеологічної газети». Клас ділиться на редакційні групи, кожна з яких готує певну «рубрику»: одна – «Слово дня» (опис фразеологізму та його культурне походження), інша – «Фразеологізм у тексті» (уривок із художнього твору з коментарем), третя – «Мовна вікторина» (завдання для читачів), четверта – «Ілюстрація» (малюнок або колаж). Результатом є спільно створений продукт – «газета», яку можна оформити як цифровий або друкований матеріал.

Асоціативний колаж. Учні створюють колаж (паперовий або цифровий), у центрі якого розміщується фразеологізм, а навколо – образи, поняття, явища, які він викликає. Такий творчий формат активізує асоціативне мислення та сприяє глибшому усвідомленню культурно-символічного потенціалу фразеологічної одиниці.

Порівняння з міжмовними відповідниками. Учні пропонується знайти або пригадати фразеологізм іноземної мови (англійської, польської, французької тощо), близький за значенням до українського, і порівняти образи, що лежать в основі обох одиниць. Наприклад: укр. «зробити з мухи слона» – англ. «make a mountain out of a molehill». Таке зіставлення формує розуміння культурної унікальності та водночас виявляє універсальні риси фразеологічного мислення різних народів.

Серед інтерактивних форм роботи з фразеологічним матеріалом особливо ефективними в умовах старшої школи є такі:

Дискусія «Сучасні фразеологізми: скарб чи архаїзм?». Учні поділяються на дві групи: одна доводить, що фразеологізми є живою частиною мови і зберігають свою актуальність, інша – що в сучасному мовленні вони витісняються кліше та іншомовними запозиченнями. Дискусія формує критичне ставлення до мовних явищ і здатність аргументувати власну позицію.

Гра «Пантоміма фразеологізмів». Один учень без слів зображує фразеологізм жестами та мімікою, інші намагаються його вгадати. Ця форма роботи актуалізує «тілесний» потенціал образу, що лежить в

основі фразеологізму, та сприяє міцному запам'ятовуванню через рухово-кінестетичне переживання.

«Фразеологічний аукціон». Учні по черзі називають фразеологізми певної тематичної групи (наприклад, із назвами тварин або частин тіла). Хто останнім назве фразеологізм – «виграє аукціон». Змагальний характер підвищує мотивацію та стимулює учнів активно використовувати набуті знання.

Інтерактивна вікторина в Kahoot! або Quizlet. Цифрові платформи дозволяють провести вікторину в ігровій формі, де учні відповідають на запитання про значення, вживання або культурне походження фразеологізмів. Миттєвий зворотний зв'язок та елемент змагальності роблять такий формат дуже привабливим для старшокласників.

Творчий проєкт «Фразеологічний атлас України». Групи учнів досліджують регіональні особливості фразеологізмів (діалектні форми, місцеві образи, регіональна лексика у складі стійких сполучень) і укладають «атлас» – карту України з прив'язаними до регіонів фразеологізмами. Такий проєкт поєднує лінгвістичне, краєзнавче та культурологічне дослідження.

Важливо, щоб творчі завдання та інтерактивні форми роботи не перетворювалися на самоціль, а були органічно вписані в систему вивчення теми, підпорядковані чіткій навчальній меті та завершувалися рефлексією – усвідомленням учнями того, що нового вони дізналися про мову та культуру свого народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко В.М. Генетичні зв'язки української обрядової фразеології з етнічною культурою. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 37–44.
2. Венжинович Н.Ф. Фраземіка української літературної мови в контексті когнітології та лінгвокультурології : монографія. Ужгород, 2018. 462 с.
3. Словник фразеологізмів української мови / В. М. Білоноженко та ін.; відп. ред. В. О. Винник. Київ : Наукова думка, 2003. 786 с.
4. Соловець Л.О. Джерела фразеологізмів етнокультурознавчого змісту. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 8. С. 52–56.

РОЗДІЛ 5
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У
ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ірина ЯКУБОВСЬКА

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Лілія ОВДІЙЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Сучасний світ стрімко розвивається і вносить певні корективи у те, якою повинна бути людина для успішної інтеграції у соціокультурний простір. Ключовою є здатність ефективно та усвідомлено спілкуватися, тобто наявність комунікативних навичок. Очевидно, що формування цих вмінь має здійснюватися під час вивчення усіх предметів шкільного курсу. Однак особливу вагу має зарубіжна література, адже вона не лише сприяє культурному розвитку, а й активно сприяє розвитку мислення, уяви, емоційності, критичного аналізу, вміння слухати й говорити.

У працях науковців обґрунтовується, що для впровадження у практику викладання прийомів розвитку комунікативних умінь і навичок важлива системність та чітка постановка цілей. Також комунікативна компетентність нерозривно пов'язана з емоційністю учня чи учениці, характером, комунікабельністю, досвідом, системою цінностей, готовністю до співпраці тощо. Спілкування несе емоції та враження, а не лише є джерелом інформації, досвід, тож завдання уроків

літератури – використати усі їх можливості для розвитку навичок учня [9].

Комунікативна компетентність виникає внаслідок не лише мовної практики; важливими є читання, інтерпретації, уявні взаємодії з персонажами художніх творів. Саме тому уроки літератури – одне з найбільш ефективних середовищ для її формування. У старших класах ефективним є залучення учнів до рольових ігор, дебатів, публічних виступів, творчих інтерпретацій текстів, що не лише сприяє мовленнєвому розвитку, а й формує впевненість у власній думці [15, с. 273-275].

Роль педагога полягає у створенні безпечного середовища, де кожен має можливість висловити власну думку без страху осуду, і бути почутим. Для цього важливо враховувати індивідуальні мовленнєві бар'єри учнів – сором'язливість, страх помилок, мовну незрілість – і поступово долати їх через підтримку, заохочення, різнорівневі завдання. Доцільно зауважити, що спілкування не є додатковим завданням, яке використовують лише за наявності вільного часу. Навпаки, це є самою суттю уроку, його фундаментом та ядром, навколо якого можна формувати інші активності.

Аналіз підручника «**Зарубіжна література. 10 клас**» (авт. О.О. Ісаєва та ін.) [5], рекомендованого МОН, показав його відповідність комунікативному підходу. Він містить розділи, які ініціюють дискусії, діалогічне сприймання тексту, інтерпретацію, мовленнєві реакції. Також є рубрики із запитаннями до біографії письменника та самого твору, де старшокласники/старшокласниці спонукані до роздумів та висловлення власних суджень.

Важливо також зазначити, що крім використання діалогів та відкритих запитань, необхідно водночас формувати мовний слух учнів та навчати, що спілкування нерозривно пов'язане з почуттями.

Оскільки зарубіжна література у школі давно не є відокремленим предметом, доцільно показувати зв'язок з іншими дисциплінами шкільного курсу: історією, музикою, образотворчим мистецтвом тощо. Така міжпредметна інтеграція не лише поглиблює розуміння художнього тексту, а й відкриває потужний ресурс для розвитку комунікативних умінь старшокласників, адже стимулює складніші форми мовлення – аналітичне, порівняльне, оцінне, аргументоване. Можна впевнено сказати, що завдяки такій інтеграції учень має змогу не тільки бачити зв'язки між знаннями з різних галузей, а й адаптувати своє мовлення (аналітичне, емоційне, наукове) та вступати в міждисциплінарний діалог, який розвиває мовну гнучкість.

Таким чином, усе вищесказане свідчить про те, що методично правильним є спрямування зусиль на розвиток комунікативних навичок. Зарубіжна література є ефективним інструментом для досягнення цієї мети. Використання адаптованих прийомів, розроблених фрагментів уроків, діалогічно орієнтованих завдань дає змогу підвищити не лише рівень мовленнєвої активності учнів, а й загальну мотивацію до навчання літератури як предмета шкільного курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти. К.: МОН України, 2020. 58 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita-nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 25.05.2025).
2. Дженджеро О. Л. Психологічні аспекти мовленнєвого розвитку старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2005. №5. С. 9–11. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3550>
3. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Рівень стандарту. 2022. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf>
4. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
5. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Зарубіжна література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. К.: УОБЦ «Оріон», 2018. 240 с.
6. Ліхачька А. Л. Розвиток комунікативних навичок учнів на уроках української і зарубіжної літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4 (56). URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=URN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tvo_2016_4_25.pdf (дата звернення 27.05.2025)
7. Островська Г. Формування комунікативної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури як педагогічна проблема. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3313/Ostrowska-203-206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Пометун О. І., Пирожено Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
9. Сергєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
10. Удовиченко Л. М. Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи: монографія. К.: Інтерсервіс, 2020. 352 с.

11. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури: навч. посіб. 2-ге вид. випр. та угоч. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.
12. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. К.: Педагогічна думка, 2016. 508 с.

РОЗДІЛ 6
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА
УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Валентина ГАЙОВИЧ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Науковий керівник:

Ірина БУДЗ

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне

Інтеграція відеоматеріалів в освітній процес стала однією з найактуальніших тенденцій сучасної педагогіки. Однак ефективне впровадження цього засобу навчання вимагає глибокого розуміння його дидактичного потенціалу та методичних підходів до організації роботи з ним.

Відеоматеріали не слід розглядати як самостійний метод навчання або як замісник роботи педагога. Їхня роль полягає в урізноманітненні освітнього процесу, однак їх результативність залежить від чіткого планування та добре продуманої методики застосування. Здобувачам освіти необхідно усвідомити відмінність між переглядом відео на занятті та розважальним переглядом вдома. Навчальний перегляд є активним, керованим педагогом процесом, тому учнів слід спеціально налаштовувати на виконання конкретних завдань перед переглядом та залучати до подальшого обговорення. Вибір відеоматеріалів повинен враховувати рівень мовної компетентності учнів. Початківцям рекомендується пропонувати прості відео з виразною вимовою та субтитрами, тоді як більш підготовлені учні

можуть працювати з матеріалами носіїв мови, які мають складнішу лексику та швидкіший темп мовлення [2].

Сучасні методики навчання іноземних мов надають перевагу коротким відеоматеріалам тривалістю від 30 секунд до 10 хвилин, з оптимальною довжиною 4–5 хвилин. Така тривалість забезпечує достатній обсяг інформації для глибокого розуміння та дозволяє підтримувати активність групи протягом усього уроку, адже короткі фрагменти мають вищу інформаційну насиченість [2].

Навчальні відео сприяють систематичному розвитку мовних навичок завдяки методичній організації матеріалу. Аутентичні телевізійні матеріали занурюють учнів у реальні ситуації спілкування, розвиваючи аудіювання та розуміння культурних аспектів комунікації. Художні та документальні фільми створюють емоційно багате середовище, яке стимулює запам'ятовування та критичне мислення. Рекламні матеріали виконують мотиваційну функцію, а студентські відеопроєкти активізують застосування мовних знань та розвивають творчі вміння [1].

Робота з відеоматеріалами структурується у три послідовні етапи: підготовчий (pre-viewing activities) передбачає налаштування учнів та постановку завдань; основний (while-viewing activities) включає безпосередній перегляд з одночасним виконанням вправ; заключний (post-viewing activities) орієнтований на закріплення та розширення засвоєного матеріалу [3].

Після перегляду відео можна застосовувати різноманітні форми завдань: складання словосполучень із запропонованих елементів, заповнення пропусків у реченнях, встановлення еквівалентів до лексичних одиниць, розрізнення правильних та неправильних висловлювань, пошук змістовної інформації, відповіді на контрольні питання та відтворення діалогів на основі переглянутого матеріалу [1].

Отже, використання відеоматеріалів на уроках англійської мови в старшій школі є сучасним дидактичним інструментом, однак вимагає свідомого та відповідального підходу від педагога. Успішність такої роботи залежить від правильного добору матеріалів відповідно до рівня підготовки учнів, дотримання оптимальної тривалості фрагментів відео. Методичне оформлення роботи з відео, підкріплене спеціально розробленими завданнями та вправами, перетворює цей засіб на інструмент формування комунікативних навичок, розширення лексичного запасу та глибокого розуміння культурного різноманіття англомовних країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романова О. О., Мудрик О. В. Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 176–180.
2. Трубіцина О., Ткач О. Методика використання навчальних відеоматеріалів на уроках англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 11 (29). С. 1065–1074.
3. Radosavlevikj N., Hajrullai H. Using video presentations in ESP classes. *Southeast European University Review*. 2019. Vol. 14, No. 1. P. 178–195.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ СТОРІТЕЛІНГУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наталія ГОЛУБКА

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Ірина БУДЗ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Викладання іноземних мов сучасним учням вимагає переосмислення традиційних підходів. Тому нині педагогічна практика дедалі частіше звертається до методів, які активізують когнітивні ресурси учня через емоційне залучення. Застосування цієї техніки базується на психологічних механізмах, що забезпечують глибше запам'ятовування та довготривале утримання знань у порівнянні з традиційними дидактичними прийомами.

Поняття «сторітеллінг» порівняно нещодавно стало частиною педагогічного дискурсу як запозичення із суміжних сфер діяльності. У менеджменті його трактують як інструмент управління персоналом і PR-комунікації, у журналістиці – як спосіб логічної та структурованої подачі інформації, у маркетинговій діяльності – як засіб формування мотивації до певної поведінки, а в психотерапії – як метод психологічного впливу. Аналіз різних сфер використання сторітеллінгу [1; 4] свідчить, що його основне призначення полягає у цілеспрямованому впливі на аудиторію задля досягнення певного результату. Це зумовлено здатністю історій активізувати когнітивну та емоційну сфери людини, викликати емпатію, формувати відчуття залученості та стимулювати відповідну реакцію чи дію.

Сторітеллінг визначають як спосіб емоційного залучення адресата до процесу розгортання наративу, у межах якого драматизація подій сприяє виникненню емпатії у слухача [4]. Сам термін «storytelling»

у перекладі з англійської мови означає «розповідання історій», за допомогою яких мовець передає аудиторії важливу для себе інформацію.

У педагогічній практиці історії виконують низку функцій: викликають інтерес до навчального матеріалу, полегшують його запам'ятовування, забезпечують подання інформації у зрозумілій для здобувачів освіти формі, а також сприяють налагодженню довірливих взаємин між викладачем і студентами. Завдяки цьому навчальний зміст набуває особистісної значущості для здобувачів освіти. Продумана й емоційно насичена історія створює ефект наративного занурення, коли студенти втрачають відчуття часу, співвідносять описані події з реальним життям та активно включаються у навчально-комунікативний простір [4].

Широке поширення термін «storytelling» отримав після виходу праці Девід Армстронг «Managing by Storying Around: A New Method of Leadership». У ній автор продемонстрував ефективність використання історій у сфері управління персоналом, зокрема для трансляції принципів корпоративної етики, підвищення результативності роботи колективу та адаптації нових працівників. Під час корпоративних зустрічей керівник використовував приклади професійного успіху співробітників як моделі для наслідування, що сприяло мотивації персоналу до досягнення кращих результатів [5].

Як педагогічна категорія сторітеллінг нині перебуває на етапі активного розвитку та осмислення. Водночас його розглядають як перспективний комунікативний метод навчання іноземних мов, що підтверджується значною кількістю наукових праць, присвячених теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці різних моделей його використання в освітньому процесі. Сторітеллінг характеризують як універсальний засіб навчання, придатний для різних вікових категорій – від молодших школярів до дорослих, незалежно від рівня володіння іноземною мовою [2].

Застосування сторітеллінгу у процесі вивчення англійської мови сприяє інтеграції лексичного матеріалу в цілісні змістовні історії, що забезпечує краще розуміння значень слів, формування міцних лексичних асоціацій та розвиток умінь використовувати нову лексику в усному й писемному мовленні.

На значущості сторітеллінгу у формуванні мовленнєвих навичок наголошує С. Машкіна. Дослідниця зазначає, що цей метод ефективний у навчанні усного мовлення, граматики, лексики та аудіювання з англійської мови. Важливою особливістю сторітеллінгу є можливість

вільного вибору змісту повідомлення та засобів його створення відповідно до особистих інтересів учнів. На думку авторки, використання цього методу розвиває здатність працювати в групі, аналізувати текст, визначати ключові події та їх причини, узагальнювати інформацію і формулювати висновки. Основним призначенням сторітеллінгу вона вважає розвиток творчої уяви й критичного мислення учнів, що відповідає концептуальним засадам Нової української школи [3].

Водночас М. Гич підкреслює, що ефективне використання сторітеллінгу на уроці потребує дотримання низки умов: ретельного добору історії, чіткого усвідомлення мети її розповіді, продуманого початку, логічної структури викладу, урахування особливостей аудиторії та застосування прийомів підтримання інтересу слухачів [1]. Дослідниця також звертає увагу на необхідність емоційного контакту з аудиторією, адаптації змісту історії до вікових, соціальних та освітніх характеристик слухачів, наявності чіткої ідеї й авторської позиції. Важливими компонентами сторітеллінгу, на її думку, є яскравий художній образ, що легко запам'ятовується, а також наявність персонажа та сюжетної лінії, які забезпечують цілісність і впливовість історії [1].

Отже, сторітелінг є педагогічним методом, котрий поєднує психологічні механізми емоційного залучення з дидактичними принципами ефективного навчання. Його застосування під час викладання іноземних мов є доцільним, оскільки дозволяє одночасно розвивати лінгвістичні компетенції, когнітивні здібності та особистісні якості здобувачів освіти. Наративна техніка активізує глибинні психологічні процеси, сприяє тривалому запам'ятовуванню мовного матеріалу, формуванню міцних семантичних зв'язків та розвиткові комунікативних умінь. Однак успіх застосування цієї методики безпосередньо залежить від дотримання педагогом певних методологічних принципів: коректного добору змісту, урахування особливостей аудиторії, оволодіння технікою розповідання та розуміння глибинної мети кожної оповіді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гич М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4(51). С. 188–190.
2. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. № 1(199). С. 60–67.
3. Машкіна С. А. Використання методів «фішбоун» та «сторітелінг» на уроках у початковій школі на прикладі вивчення теми «Закріплення

- літери Її. Опрацювання тексту «Гроші України». *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 14. С. 86–92.
4. Побідаш І. Л. Сторітелінг: ознаки «гарної» історії. *Обрії друкарства*. 2019. № 1(7). С. 144–150.
 5. Armstrong D. Managing by Storying Around: A New Method of Leadership. *Broadway Business*; 1st edition (February 10, 1992). 272 p.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Надія ЖУК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Ірина ПЕРШКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і
практики іноземних мов та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Тестовий контроль у навчанні іноземної мови є однією з найнефективніших форм педагогічного вимірювання, що забезпечує об'єктивність, стандартизованість і порівнюваність результатів оцінювання. У сучасній лінгводидактиці тест розглядається не лише як інструмент перевірки знань, а як науково обґрунтований засіб вимірювання рівня сформованості іноземної комунікативної компетентності. У праці Б. Алдерсона підкреслюється, що оцінювання рецептивних умінь, зокрема читання, повинно враховувати специфіку когнітивних процесів і не зводиться до формального відтворення інформації з тексту [2, с. 6–8]. Отже, тестовий контроль має відповідати природі мовленнєвої діяльності, яку він вимірює.

У методиці навчання іноземних мов тест визначається як система спеціально підібраних завдань, виконання яких дозволяє встановити рівень володіння мовою за певною шкалою оцінювання [1, с. 159–160]. Його сутність полягає у стандартизації процедури перевірки, що передбачає однакові умови виконання завдань, чіткі інструкції, уніфіковані критерії оцінювання та визначену систему підрахунку результатів. Саме стандартизований характер тесту забезпечує можливість порівняння результатів різних груп або окремих здобувачів освіти.

Теоретичні засади тестового контролю базуються на поняттях валідності та надійності. Валідність означає відповідність тесту його призначенню, тобто здатність вимірювати саме ті уміння чи знання, які є об'єктом контролю. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що валідність оцінювання повинна розглядатися в контексті конкретних цілей і умов застосування, а також

підтверджуватися практикою використання тесту [5, с. 27–28]. Надійність, своєю чергою, передбачає стабільність результатів за повторного застосування аналогічного тесту або за оцінювання різними екзаменаторами. Лише поєднання валідності й надійності забезпечує наукову обґрунтованість тестового контролю.

Особливе значення має питання впливу формату тестових завдань на результати оцінювання. Б. Алдерсон звертає увагу на так званий ефект методу тестування (*test method effect*), коли форма завдання може впливати на стратегії виконання і, відповідно, на кінцевий результат [2, с. 6]. Наприклад, завдання з множинним вибором можуть стимулювати стратегію виключення неправильних варіантів замість глибокого розуміння тексту. Тому розроблення тестових завдань повинно враховувати не лише змістовий аспект, а й когнітивні операції, які вони активізують.

У практиці навчання іноземної мови розрізняють різні типи тестів залежно від мети та етапу навчання. Виділяють вхідні (діагностичні) тести, поточні (формувальні), рубіжні та підсумкові (кваліфікаційні) тести. Така класифікація узгоджується з положеннями про різні види контролю в навчальному процесі [3, с. 159] та з концепцією формувального і підсумкового оцінювання, поданою в CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) [5, с. 186–187]. Вхідні тести спрямовані на визначення початкового рівня володіння мовою; поточні – на моніторинг засвоєння матеріалу; підсумкові – на встановлення загального рівня компетентності після завершення курсу.

У межах контролю читання тестові завдання повинні відображати різні рівні розуміння тексту: глобальне (розуміння основної ідеї), детальне (встановлення конкретних фактів) та інтерпретаційне (виявлення імпліцитної інформації). CEFR визначає читання як рецептивну діяльність, що може здійснюватися з різними цілями – від загального орієнтування до критичного аналізу [5, с. 68–69]. Відповідно, тестовий контроль має включати різноманітні формати завдань: множинний вибір, встановлення відповідностей, заповнення пропусків, короткі відкриті відповіді, завдання на встановлення послідовності подій. Кожен формат має бути обґрунтований з точки зору того, який аспект уміння читання він перевіряє.

Важливою складовою тестового контролю є система оцінювання. Вона передбачає визначення шкали балів, критеріїв правильності відповіді та порогових значень для встановлення рівня володіння мовою. У міжнародній практиці поширеним є використання рівнів A1–C2 відповідно до CEFR, що забезпечує уніфіковану інтерпретацію

результатів [5, с. 23–24]. Такий підхід сприяє прозорості оцінювання та підвищує його об'єктивність.

Сучасні тенденції розвитку тестового контролю пов'язані з використанням комп'ютерних технологій і адаптивного тестування. Цифрові платформи дозволяють автоматизувати процес перевірки, зменшити суб'єктивний вплив екзаменатора та забезпечити швидкий зворотний зв'язок. Водночас принципи валідності й надійності залишаються ключовими незалежно від форми реалізації тесту [4, с. 160].

Подальший розвиток теорії тестового контролю у навчанні іноземних мов пов'язаний із розмежуванням понять «контроль», «оцінювання» та «вимірювання». Якщо контроль розглядається як ширше педагогічне явище, що охоплює організацію перевірки та аналіз її результатів, то оцінювання передбачає інтерпретацію отриманих даних, а вимірювання – кількісну фіксацію показників навчальних досягнень.

У цьому контексті тест виступає саме інструментом вимірювання, який дозволяє трансформувати якісні характеристики мовленнєвої діяльності у кількісні показники. Проте кількісна оцінка не повинна нівелювати якісний зміст мовленнєвої компетентності, що потребує комплексного підходу до інтерпретації результатів.

Особливої уваги в теорії тестування набуває проблема конструктивної валідності, яка передбачає відповідність тесту теоретичній моделі мовної компетентності. З огляду на комунікативну спрямованість сучасної методики, тестові завдання повинні відображати реальні комунікативні дії та моделювати автентичні ситуації використання мови. У CEFR наголошується, що оцінювання має бути пов'язане з дескрипторами діяльності, які описують конкретні дії мовця або читача у певному контексті [5, с. 23–24].

Таким чином, тестовий контроль не може бути відірваним від комунікативного підходу та повинен ґрунтуватися на функціональному розумінні мови.

У межах тестового контролю читання важливим є добір текстового матеріалу. Тексти повинні відповідати віковим та інтелектуальним особливостям здобувачів освіти, їхньому мовному рівню та навчальним цілям. Надмірна складність тексту може призвести до зниження валідності тесту, оскільки у такому випадку перевірятиметься не стільки вміння читання, скільки загальний рівень мовної підготовки. Водночас надто спрощені тексти не дозволяють адекватно оцінити сформованість стратегічних умінь. Тому принцип

відповідності тексту рівню підготовки є необхідною умовою якісного тестового контролю.

Методично значущим є питання різновидів тестових завдань. Завдання закритого типу (множинний вибір, встановлення відповідностей) забезпечують високу об'єктивність перевірки, проте можуть обмежувати можливість виявлення глибини розуміння. Завдання відкритого типу (коротка відповідь, резюмування, формулювання висновків) дають ширший простір для демонстрації розуміння, але потребують чітко визначених критеріїв оцінювання для забезпечення надійності.

Як підкреслює Б. Алдерсон, жоден формат завдань не є універсальним; ефективність тесту визначається збалансованістю його структури та відповідністю цілям оцінювання [2, с. 8–9].

Важливим аспектом є також зворотний вплив тестування на процес навчання (*washback effect*). Тестовий контроль може стимулювати розвиток певних умінь або, навпаки, звужувати навчальний процес до підготовки до тесту. Якщо тест перевіряє лише окремі мовні елементи, це може сприяти формалізації навчання. Натомість тест, зорієнтований на комплексну перевірку комунікативних умінь, стимулює розвиток інтегрованих навичок і стратегій. У зв'язку з цим особливої ваги набуває принцип узгодженості тестових завдань із цілями навчальної програми [3, с. 160].

Окремого розгляду потребує питання інтерпретації результатів тестування. Використання рівневої шкали (A1–C2) відповідно до CEFR дозволяє співвіднести досягнення здобувачів освіти з міжнародними стандартами володіння мовою [5, с. 23–24]. Проте визначення рівня має базуватися не лише на відсотку правильних відповідей, а й на аналізі характеру помилок, типових труднощів та стратегій виконання завдань. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню навчальних потреб і дозволяє здійснювати цілеспрямовану корекцію.

У сучасних умовах значного поширення набуває комп'ютерне та адаптивне тестування, яке передбачає автоматичне коригування рівня складності завдань залежно від попередніх відповідей здобувача освіти. Це підвищує точність вимірювання та дозволяє індивідуалізувати процедуру контролю. Водночас, незалежно від технологічної форми реалізації, ключовими залишаються принципи наукової обґрунтованості, валідності та надійності.

Таким чином, тестовий контроль у навчанні іноземної мови є складною системою педагогічного вимірювання, що поєднує стандартизовані процедури з урахуванням психолінгвістичної природи

мовленнєвої діяльності. Його ефективність визначається відповідністю тестових завдань теоретичній моделі комунікативної компетентності, дотриманням принципів валідності й надійності, продуманою системою оцінювання та позитивним зворотним впливом на процес навчання. У контексті навчання англomовного читання тестовий контроль виступає засобом об'єктивного вимірювання сформованості рецептивних умінь і водночас чинником удосконалення методики їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Alderson J. C. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 p.
3. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 176 p.
4. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Longman, 2007. 288 p.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 273 p.

ІНТЕГРАЦІЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

Світлана ІВАНИЦЬКА

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Яніна ПОЧЕНЮК

*старший викладач кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку середньої освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком інноваційних інструментів, що здатні гармонізувати навчальний процес із цифровим середовищем, у якому перебувають сучасні підлітки. Оскільки учні 7–9 класів проводять значну кількість часу з мобільними пристроями, виникає об'єктивна потреба трансформації цих пристроїв із засобів розваги на ефективні інструменти навчання. Проблема обмеженого словникового запасу та низької мотивації до традиційного зазубрювання слів вимагає впровадження науково обґрунтованих мобільних застосунків, що сприяють формуванню лексичної компетентності.

Детальний аналіз праць В. Г. Редька свідчить про те, що лексична компетенція є складним багатокомпонентним утворенням. Вона включає не лише знання словникового складу, а й усвідомлення структурно-семантичних особливостей мови [1, с. 17]. С. Ніколаєва наголошує на важливості динамічної взаємодії лексичних навичок і знань [2, с. 40]. В умовах цифровізації ця взаємодія набуває нових форм через використання інтерактивних платформ. Лексична обізнаність стає фундаментом для успішної комунікації в мультикультурному світі.

Важливим аспектом є оперування семантичними полями. Учень має навчитися не просто перекладати слово, а відчувати його конотації та синонімічні ряди. Це досягається через багаторазове використання

лексики в різних контекстах, що технічно легше забезпечити за допомогою мобільних інструментів, ніж традиційних підручників.

Аналіз науково-методичної літератури (В. Редько, Н. Сіранчук, С. Ніколаєва та ін.) дозволяє трактувати лексичну компетентність не просто як володіння певною кількістю слів, а як динамічну здатність учня оперувати лексичними одиницями в різних видах мовленнєвої діяльності. Вона базується на знанні форми й семантики слова, вмінні вибудовувати системні зв'язки (синонімія, антонімія) та доречно використовувати лексику відповідно до комунікативної ситуації.

Структурно лексична компетентність включає чотири ключові компоненти:

1. Мотиваційний — наявність внутрішнього стимулу до розширення власного вокабуляру.

2. Когнітивний — володіння знаннями про слово як двобічну одиницю (форма та значення) [3, с. 110].

3. Операційно-діяльнісний — навички швидкого вибору та коректного вживання слів.

4. Рефлексивний — здатність учня до самостійної корекції помилок та оцінки власного прогресу.

Підлітковий вік характеризується специфічними змінами в когнітивній сфері. Почуття дорослості вимагає поваги до автономії учня [4, с. 90]. Мобільне навчання надає таку автономію, дозволяючи обирати час і темп засвоєння матеріалу. Крім того, використання гаджетів на уроці легітимізує їхню присутність у житті підлітка, переводячи увагу з соціальних мереж на освітній контент.

Дослідження А. Шевчука підтверджують, що інтерактивність мобільних застосунків стимулює розвиток критичного мислення [5, с. 141–142]. Учень не просто пасивно сприймає інформацію, а взаємодіє з нею, отримуючи негайний фідбек (immediate feedback), що є критично важливим для підліткової психіки.

Для учнів 7–9 класів провідною діяльністю є міжособистісне спілкування [4, с. 90], що робить гейміфіковані мобільні застосунки ідеальним майданчиком для самоствердження та взаємодії. Використання застосунків на уроках англійської мови дозволяє реалізувати принципи інтерактивності та доступності 24/7 [5, с. 141–142].

Важливим аспектом є зниження психологічного бар'єра: у цифровому середовищі страх припуститися помилки нівелюється можливістю багаторазового проходження тренувальних вправ у власному темпі. Ефективність таких сервісів як Quizlet, Kahoot!,

Duolingo, Memrise та Lingohut обумовлена їхньою відповідністю рівням А2–В1 та можливістю створення персоналізованого контенту, що відповідає навчальній програмі [6, с. 4].

Для практичної реалізації мети дослідження ми пропонуємо розширений алгоритм роботи. Кожен етап має чітко визначену мету та відповідний інструментарій.

Проектування навчального модуля: вчитель розробляє тематичний сет у Quizlet, враховуючи міжпредметні зв'язки (наприклад, інтеграція термінології з програми «Інтелект України»). Це дозволяє створити єдине понятійне поле.

Гейміфікація тренувального процесу: Використання елементів змагальності в Kahoot! або Quizlet Live дозволяє активізувати пасивний словниковий запас. Учні навчаються працювати в команді, що відповідає їхній провідній діяльності у 7-9 класах [4, с. 90].

Формування лексичної компетентності за допомогою мобільних технологій має відбуватися поетапно, забезпечуючи перехід від рецепції до продукції:

1. Етап ознайомлення (Quizlet): Використання цифрових флеш-карток із вбудованою аудіо-візуалізацією. Учні не лише бачать графічну форму слова, а й чують правильну вимову, що формує цілісний лексичний образ.

2. Етап тренування (Memrise, Lingohut): Виконання вправ на розпізнавання слова, встановлення логічних пар, вибір правильного перекладу або дефініції. Використання алгоритмів інтервальних повторень допомагає закріпити лексику в довготривалій пам'яті.

3. Етап застосування в контексті (Duolingo, спеціалізовані модулі): Вправи на переклад речень та заповнення пропусків (cloze tests), що стимулюють оперативний вибір потрібної одиниці серед семантичних полів.

4. Етап контролю та рефлексії (Kahoot!, Quizlet Live): Проведення змагальних вікторин у режимі реального часу. Це забезпечує миттєвий зворотний зв'язок та стимулює рефлексивний компонент через аналіз звіту про помилки після завершення гри.

Дотримуючись етапів когнітивного розвитку та засвоєння лексики [6, с. 5], нами розроблено методику, що охоплює ознайомлення, самостійну роботу, застосування в контексті, а також тестування та повторення. Наприклад, під час опрацювання навчального модуля «**Travelling**» (7 клас) доцільно використовувати **Quizlet** у режимі флешкарток. Це дозволяє учням одночасно сприймати графічну форму слова, його значення та візуальний образ, чути еталонну вимову та

відтворювати її вголос. Така активність залучає різні канали сприйняття: зоровий, слуховий та кінestetичний.

Для закріплення матеріалу та активізації пізнавального інтересу використовуються **Kahoot!** (індивідуальні вікторини з вибором відповіді) та **Quizlet Live** (динамічні командні ігри). Останні сприяють розвитку навичок колаборації та здорової конкуренції. На етапі комунікативної практики учні виконують творчі завдання (наприклад, моделювання подорожі), спираючись на лексичні сети в Quizlet як на візуальну опору, що суттєво знижує рівень тривожності та мовленнєвий бар'єр.

Для самостійної роботи вдома ефективним є застосунок **Memrise**, де учні проходять тематичні курси та продукують власні речення з новими одиницями. Підсумковий контроль і рефлексія реалізуються через режим «Тест» у Quizlet, який автоматично генерує індивідуальні завдання та аналізує типові помилки. Такий підхід забезпечує комплексне формування когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів лексичної

Отже, інтеграція мобільних застосунків у процес навчання англійської мови в основній школі не замінює традиційні методи, а виступає потужним інтенсифікатором. Запропонована система роботи, що базується на поєднанні когнітивного та ігрового підходів, дозволяє підвищити рівень сформованості лексичних навичок учнів 7–9 класів, роблячи процес збагачення словникового запасу свідомим, вмотивованим та результативним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Редько В. Г., Полонська Т. К., Пасічник О. С., Басай Н. П. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 36 с.
2. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2018. 428 с.
3. Рускуліс Л. В. Лінгвістичні основи формування лінгвістичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 109–113.
4. Огороднік В. Р., Рубінська Б. І. Психолого-педагогічні умови навчання читання іноземною мовою в середній ланці основної школи. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 89–92.

5. Шевчук А. О. Мобільні додатки для вивчення англійської мови як засіб організації самостійної роботи студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58, т. 2. С. 140–143. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_2/29.pdf
6. Lehan V., Hodovanets N., Muraviova I., Litvinova M., Baibakova O. Formation of lexical competence in foreign philology (English) students during online education. *Multidisciplinary Science Journal*. 2023. Special Issue: Socio-educational, political, and economic relations in Ukraine. P. 1–10. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6eb20b85-5f92-472b-a8c0-9ff2789fe267/content>
7. Ричка Т. І., Лісовська Р. К. Formation of the foreign language lexical competence: theoretical dimension. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43, т.2. С. 97–99. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/43/part_2/20.pdf

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ (НА МАТЕРІАЛІ АЛГОРИТМІВ CHATGPT ТА GRAMMARLY)

Діана КАЧУРЕЦЬ

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного університету*

Юлія БАЙЛО

*кандидат філологічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна лінгводидактична парадигма переживає фундаментальний епістемологічний зсув, зумовлений стрімкою інтеграцією технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) в освітній процес. Традиційні методи формування іншомовної писемної компетенції стикаються з викликом цифрової трансформації, де великі мовні моделі (LLM), такі як *ChatGPT*, та інтелектуальні системи автоматизованої перевірки тексту, зокрема *Grammarly*, трансформують саму природу створення тексту. У цьому контексті письмо перестає бути виключно індивідуальним когнітивним актом і набуває ознак людино-машинної взаємодії («human-computer interaction»). Відтак, виникає гостра практична необхідність наукового осмислення впливу цих інструментів на когнітивні процеси здобувачів освіти.

Проблема використання технологій в освіті має широку джерельну базу. Дидактичний потенціал комп'ютерно-орієнтованого вивчення мов (CALL) обґрунтовується у працях R. Godwin-Jones, який наголошує на зміні парадигми через появу великих мовних моделей [2, с. 12]. Специфіку впливу системи *Grammarly* на мінімізацію лексико-граматичних помилок висвітлюють в емпіричних розвідках V. O'Neill та A. Russell [3, с. 48]. Водночас поява генеративного ШІ (*ChatGPT*) провокує нову хвилю дискусій, де акцент зміщується з автоматичної корекції на автоматичну генерацію змісту [1, с. 47]. Попри значний масив публікацій, у сучасній лінгводидактиці спостерігається дефіцит комплексних досліджень, які б аналізували «синергетичний вплив» обох типів інструментів [4, с. 358].

Метою дослідження є емпіричне обґрунтування та аналіз впливу інтеграції систем ШІ (генеративного алгоритму *ChatGPT* та

корекційного алгоритму *Grammarly*) на динаміку розвитку навичок іншомовного писемного мовлення студентів.

Методологія дослідження базується на квазіекспериментальному дизайні (pre-test/post-test). Емпіричне втручання проводиться на базі старших класів загальноосвітнього навчального закладу за участю учнів 10–11 класів (рівень B1–B2). Процедура включає три етапи. На констатувальному етапі (пре-тест) фіксується базовий рівень писемної компетенції під час написання есе без доступу до цифрових інструментів. На формульовальному етапі учні експериментальної групи (ЕГ) працюють за спеціальним протоколом: 1) генеративний етап – використання *ChatGPT* виключно для брейнштормінгу, створення структурного каркаса (outline) та пошуку синонімів; 2) корекційний етап – використання *Grammarly* для фінального редагування власноруч написаного тексту з обов'язковою рефлексією над виправленнями. Контрольна група (КГ) працює за традиційною методикою.

Результати аналізу демонструють нелінійну динаміку розвитку компетенцій. Використання *Grammarly* забезпечує зростання граматичної точності (показник *Grammatical Range and Accuracy*) у середньому на 15%. Проте найбільш значущі зрушення фіксуються у макроструктурних показниках. Тексти учнів ЕГ відрізняються вищим рівнем когнітивної складності: вони генерують в середньому на 2–3 валідні аргументи більше, ніж представники КГ, та частіше будують складні силогізми. Це підтверджує гіпотезу про феномен «когнітивного розвантаження» («cognitive offloading»): делегуючи мікроструктурну перевірку алгоритмам, студенти вивільняють ресурси робочої пам'яті для фокусування на семантиці та прагматиці тексту.

З філософсько-освітньої перспективи, взаємодія з *ChatGPT* можна інтерпретувати як розширення «зони найближчого розвитку» (за Л. Виготським). Алгоритм функціонує як когнітивний ампліфікатор, що не просто постачає ідеї, а стимулює дивергентне мислення. Важливим аспектом є формування навички «промпт-інжинірингу» («prompt engineering»). Якість результату прямо корелює зі здатністю учня формулювати точні запити, що висуває вищі вимоги до критичного мислення.

На основі отриманих результатів імплементація ІІІ у навчання мов вимагає:

- 1) інтеграції «промпт-інжинірингу» як нової академічної навички;

2) зміни парадигми оцінювання («Process over Product») – переходу до оцінювання процесу створення тексту, а не лише фінального результату;

3) формування «AI Literacy» для етичного регламентування межі між використанням ШІ як асистента та академічним плагіатом.

Отже, інтеграція генеративних та корекційних алгоритмів дозволяє вивести іншомовну писемну компетенцію на вищий рівень абстракції, де учень еволюціонує від репродуктора знань до куратора сенсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fitria T. N. Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*. 2023. Vol. 12(1). P. 44–58.
2. Godwin-Jones R. Are large language models changing the field of computer-assisted language learning? *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(1). P. 5–18.
3. O’Neill R., Russell A. Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35(3). P. 42–56.
4. Su J., Yang W. Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. *ECNU Review of Education*. 2023. Vol. 6(3). P. 355–366.

МЕТОДИКА УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Вікторія КОВБАР

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Ольга ОВЕРЧУК

*кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імена академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

У сучасному світі іноземна мова вже давно перестала бути лише додатковою навичкою – вона стала базовим інструментом комунікації, самореалізації та професійного зростання. Питання формування вмінь монологічного мовлення серед учнів середніх класів набуває особливої актуальності. Сьогоднішні реалії шкільної освіти полягають у тому, що комунікативна компетентність учнів визначає їхню успішність у навчанні, подальші можливості у житті, незалежно від обраної сфери діяльності.

Для учнів середньої ланки школи характерно, що учні вже оволоділи базовими структурними знаннями, але саме на цьому етапі їм часто не вистачає впевненості й системних навичок для розгорнутого викладу власних думок у монологічній формі. Монологічне мовлення передбачає здатність відтворювати завчені фрази, будувати логічно завершені висловлювання, що відповідають меті та адресату спілкування, і саме через це стає ключовим етапом у формуванні повноцінної мовної особистості.

Сучасні методи навчання акцентують увагу не на простому заучуванні словникового запасу або граматичних схем, а на розвитку уміння самостійно та впевнено, а головне – осмислено й логічно висловлювати свої ідеї, думки, почуття іноземною мовою.

У навчанні монологу використовують два підходи: дедуктивний (зверху) й індуктивний (знизу). Дедуктивний передбачає роботу з текстом-зразком у три етапи: засвоєння змісту, робота з інформацією,

різні перекази й творча переробка тексту з урахуванням зміни ситуації. Індуктивний шлях полягає у розгортанні висловлювання від речення до завершеного монологу та акценті на надфразній єдності [1].

Можна відзначити різні рівні сформованості монологічного мовлення в учнів залежно від ступеня самостійності й творчості у створенні висловлювання:

- репродуктивний (відсутня самостійність, зміст і форма диктуються ззовні);
- репродуктивно-продуктивний (деякі елементи творчості й самостійності);
- продуктивний (повністю самостійна побудова й творче оформлення висловлювання) [2].

Іноземна мова як навчальний предмет відзначається міжпредметністю (зміст може стосуватися різних сфер знань), багаторівневістю (потрібно оволодіти різними мовними засобами й видами мовленнєвої діяльності), поліфункціональністю (може бути як метою, так і засобом здобуття знань у різних галузях) [3].

Опанування монологом учні середніх класів реалізують у таких ситуаціях:

- опис малюнка, фотографії, зображення на задану тему;
- опис тварини чи предмета, вказуючи назву, якість, розмір, кількість, розташування;
- короткі розповіді про себе, родину, друга, домашню тварину, героя казки чи мультфільму із вказівкою імені, віку, місця проживання, вмінь, захоплень, ставлення до об'єкта висловлювання;
- переказ прочитаного чи почутого тексту з опорою на ілюстрації, ключові слова, план;
- відтворення вивчених пісень, римівок [2; 4].

Слід зазначити, що різні форми роботи, наприклад, використання відеоуроків, можуть ще ефективніше залучати учнів до культури країни мови, яку вони вивчають, і наочно презентувати особливості невербальної комунікації.

У середній школі основна увага приділяється розвитку вмінь опису, розповіді, аргументування. Монологічна діяльність реалізується через виконання множини навчальних завдань з опорою на різні гаджети, предмети, образні матеріали. Учні навчаються формулювати комунікативне завдання, обирати стратегію висловлювання, розвивати навички побудови логічно завершених, розгорнутих висловлювань відповідно до ситуації спілкування [5].

Старший шкільний вік характерний зростанням ролі засобів групового обговорення, дискусій, проєктної діяльності, що забезпечують формування мовної самостійності, критичного мислення та соціальної компетентності. Учні беруть участь у складних комунікативних інтеракціях, переходять від коротких реплік до розгорнутих монологів, посилюється взаємозв'язок між різними видами мовленнєвої активності. Основним принципом організації навчання є домінантність певного компонента монологічного мовлення у серії вправ з поступовим нарощуванням складності та інтеграцією отриманого досвіду [6].

Отже, формування монологічного мовлення у процесі навчання іноземної мови є багатограним і динамічним процесом, що передбачає урахування вікових особливостей психічного розвитку, індивідуальних стратегій навчання та постійну підтримку внутрішньої мотивації учнів. Системний підхід до організації навчальної діяльності, оптимальне поєднання практичних, інтелектуальних і комунікативних стратегій сприяє формуванню компетентних, упевнених у собі мовців, здатних ефективно застосовувати іноземну мову у різних сферах комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Холод М. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. Умань : Візаві, 2018. 165 с.
2. Пабат М. А., Будз І. Ф., Поченюк Я. В. Методика навчання іноземних мов : навч. посібник. МОН України, ПВНЗ «МЄГУ ім. акад. Степана Дем'янчука», Каф. романо-герман. філології. Рівне : МЄГУ, 2023. 516 с.
3. Коваленко Ю. В., Устименко О. М. Комплекс вправ для навчання монологічного мовлення учнів 5 класу школи з поглибленим вивченням англійської мови. Іноземні мови. 2013. № 1. С. 47–53.
4. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу (продовження). Іноземні мови. 2013. № 2. С. 3–12.
5. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посібник. К.: Знання, 2011. 60 с.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія. Київ : Кондор, 2011. 468 с.

ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ярослав КУЛІК

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука»*

Науковий керівник:

Оксана МЕЛЬНИЧУК

*докторка філологічних наук, доцент, професорка
кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука», м. Рівне*

Актуальність представленого дослідження зумовлена значною увагою сучасної теорії та методики навчання іноземних мов до формування компетентностей, які забезпечують цілісне сприйняття іноземної мови як системного явища. Особливого значення набуває розвиток навичок читання, які формуються на основі систематичного використання різноманітних та різнотипних іншомовних текстів. У практиці навчання англійської мови читання є одним із базових умінь, яким має оволодіти кожен учень незалежно від рівня мовної підготовки. Водночас ефективне формування цієї навички потребує звернення до проблематики типології текстів, що широко представлені в сучасних підручниках та навчально-методичних матеріалах.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні типології текстів у навчанні англійської мови та виявленні їхніх лінгвістичних і методичних особливостей у процесі формування навичок читання та іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Поняття «текст» розглядаємо як багатоаспектну мовну одиницю. У контексті навчання іноземних мов воно виконує функцію виокремлення певного мовленнєвого фрагмента в межах продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Продуктивна мовленнєва діяльність реалізується в усній (говоріння) та письмовій формах, тоді як рецептивна охоплює аудіювання та читання. Текст визначають як

«єдність речень, розташованих у певній послідовності й пов'язаних між собою за змістом, інтонацією, стилем і комунікативною спрямованістю за допомогою різних мовних засобів» [5]. Іншомовний текст є впорядкованою сукупністю речень, об'єднаних спільним комунікативним завданням [1; 2]. З огляду на це, текст виступає багатоаспектною одиницею навчання в межах іншомовної комунікації, забезпечуючи реалізацію процесів вербальної взаємодії. Тексти для читання, які використовуються у підручниках та навчальних посібниках з іноземних мов, є важливим джерелом інформації про соціально-економічні, політичні та культурні аспекти життя країни, мова якої вивчається. Їх цілеспрямоване використання сприяє формуванню у здобувачів іншомовної комунікативної компетентності лінгвістичного, мовленнєвого та соціокультурного характеру.

Робота з текстами сприяє розвитку загальнонавчальних, стратегічних, компенсаторних, прагматичних, дискурсивних і культурологічних компетентностей. У цьому контексті тексти є ключовим засібом опанування іншомовної комунікації та культури країни, мова якої вивчається, та продуктами мовлення й мовленнєвої діяльності [1], що зумовлює їх дослідження в межах лінгвістики та теорії комунікації.

Основна думка тексту, за спостереженнями дослідників, реалізується через абзацні речення, які виконують структурно-композиційну функцію [3; 4]. Відповідно, автор навчального тексту повинен забезпечити його логічний поділ на абзаци, кожен із яких містить окрему смислову мікротему та виконує роль елемента загальної композиції тексту.

Фундаментальні зміни в парадигмі іншомовної освіти зумовили переосмислення підходів до добору навчальних матеріалів для читання. Сучасні тексти повинні відповідати низці вимог: бути інформативними, сприяти розвитку іншомовної комунікативної компетентності, формувати інтерес до вивчення мови, ілюструвати функціонування мовних одиниць у різних контекстах, стимулювати навчальну мотивацію та забезпечувати розвиток іншомовного комунікативного потенціалу учнів.

Зазначені вимоги підкреслюють важливість типології текстів у системі навчання іноземної мови. Навчальний текст визначається як «будь-який обсяг інформації, що використовується для навчання, незалежно від того, чи є він автентичним, чи спеціально створеним» [1, с. 113]. Він також може зазнавати адаптації відповідно до рівня мовної підготовки учнів, що передбачає зміну складності без втрату змісту [2].

Особливе місце в типології займають автентичні тексти, тобто тексти, створені носіями мови для носіїв мови. Вони характеризуються природним мовним наповненням і насиченістю культурно зумовленими одиницями, що може ускладнювати їх сприйняття неносіями мови [1, с. 115]. До таких текстів належать художні твори, інтерв'ю, статті, оголошення, інструкції тощо. Їх використання супроводжується системою дотекстових, текстових і післятекстових завдань, що є важливою умовою формування навичок усвідомленого читання.

У методичній літературі виокремлюють три типи автентичних текстів: (1) автентичні; (2) частково автентичні; (3) неавтентичні (створені з дидактичною метою) [1]. У зарубіжній методиці також виділяють художні, нехудожні та літературні тексти [6]. Крім того, у межах текстології розрізняють статичні, динамічні та абстрактні тексти. Статичні тексти мають описовий характер, динамічні відображають зміни, а абстрактні містять узагальнені поняття та теоретичні міркування [3]. Більш розширену класифікацію пропонує О. Селванова, виокремлюючи усні, письмові, друковані, адресатні й безадресатні, клішовані, узуальні та вільні, дескриптивні, наративні, експланаторні та аргументативні тексти [4].

Висновки. Отже, робота з текстами є важливим чинником розвитку загальнонавчальних, стратегічних, компенсаторних, прагматичних, дискурсних та культурологічних компетентностей. Вони виступають ключовим засобом опанування іншомовної комунікації та ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, а також розглядаються як продукти мовлення і мовленнєвої діяльності. Це зумовлює перспективність їхнього дослідження в межах лінгвістики та теорії комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. С. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Панзига О. М. Навчальний текст як матеріальна основа формування мовних компетентностей майбутніх учителів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 119. С. 193-197.
3. Редько В. Г., Басай О. В. Зміст і функції текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов: лінгвокультурологічний контекст. 2015. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9513/1/%D0%97%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82_%D1%96_%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97_%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf

4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля, 2008. 712 с.
5. Текст як одиниця мовлення й продукт мовленнєвої діяльності. URL: <https://ostapenko.com.ua/ukrayinska-mova/9-kl/tekst-yak-odynczya-movlennya-i-produkt-movlennyevoyi-diyalnosti/>
6. Braker-Walters, B. A. Informational Text and the Common Core: A Content Analysis of Three Basal Reading Programs. Sage Open. 2014. Issue 4(4). URL: <https://doi.org/10.1177/2158244014555119>

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Євгенія ЛЯСКОВСЬКА

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Оксана МЕЛЬНИЧУК

*докторка філологічних наук, доцент,
професорка кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення підходів до навчання іноземних мов у зв'язку з динамічними змінами освітнього середовища, зокрема цифровізацією, глобалізаційними процесами та трансформацією когнітивних і навчальних стратегій здобувачів. Сучасні здобувачі освіти демонструють нові освітні запити, пов'язані з потребою в інтерактивності, персоналізації навчання, практичній спрямованості та використанні цифрових ресурсів. У цьому контексті освітні потреби здобувачів постають як важливий чинник модернізації методики навчання іноземних мов, що вимагає оновлення змісту, форм і методів навчання. Водночас недостатня увага до вивчення та врахування цих потреб може знижувати ефективність освітнього процесу, що актуалізує необхідність їх комплексного дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати освітні потреби здобувачів та обґрунтувати їх значення для оновлення методики навчання іноземних мов. **Завданнями дослідження є:** проаналізувати освітні потреби здобувачів у процесі навчання іноземних мов; визначити напрями вдосконалення методики навчання іноземних мов з урахуванням виявлених освітніх потреб.

Аналіз освітніх потреб здобувачів через теоретичний огляд передбачає системне дослідження наукових джерел з питань методики навчання іноземних мов, освітньої психології та педагогіки. Теоретичний огляд дає змогу виявити основні підходи до визначення

освітніх потреб, класифікацію цих потреб (когнітивні, мотиваційні, соціокультурні), а також тенденції в адаптації навчального процесу до сучасних викликів освіти, зокрема цифровізації та інтерактивності. На основі порівняльного аналізу наукових праць окреслюємо ключові запити здобувачів та чинники, що впливають на ефективність навчання іноземних мов, що створює підґрунтя для розробки рекомендацій щодо модернізації методики. Так, дослідники Canale та Swain (1980) з точки зору класичного підходу розглядали теорії комунікативної компетентності, які визначають основні компоненти успішного володіння іноземною мовою (лексика, граматика, соціолінгвістичні інтерпретації). Фундаментальні праці підкреслюють, що освітні потреби здобувачів повинні формуватися не тільки через знання правил, а залежно від здатності до комунікації в реальних ситуаціях. Огляд наведених досліджень спонукає до формування теоретичної основи з метою визначення змісту навчання [1].

У сучасному контексті стаття Melnychuk та ін. (2025). висвітлює підходи до організації навчального процесу, які враховують індивідуальні освітні потреби (мультимедійні засоби, самостійне навчання та професійно спрямовані завдання) [3]. Праця Hennenbruy-Leung та Lamb (2024) аналізує класичні й сучасні дослідження з переконань викладачів, їхньої педагогічної практики та змін у професійному мисленні [2]. Ці автори підкреслюють, що освітні потреби пов'язані не тільки з мовним матеріалом, але й з увлеченням педагогів та студентів про ефективні методи навчання у зв'язку з мотивацією.

У результаті аналізу теоретико-методологічного матеріалу можемо виокремити низку методичних рекомендацій щодо вдосконалення методики навчання іноземних мов з урахуванням сучасних освітніх потреб. Передусім важливим є принцип *індивідуалізації навчання*, який передбачає впровадження диференційованих навчальних траєкторій з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти, їхніх навчальних стилів та інтересів. Ефективними інструментами реалізації цього підходу є адаптивні вправи, онлайн-тестування та використання цифрових платформ.

Не менш значущою є *інтерактивність і комунікативна спрямованість навчального процесу*. З цією метою доцільно активно застосовувати парні та групові форми роботи, рольові ігри, а також проектну діяльність. Особливу увагу слід приділяти створенню умов для практичного використання іноземної мови в реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях.

Важливим напрямом модернізації є *використання цифрових технологій і мультимедійних засобів*. Йдеться про інтеграцію онлайн-ресурсів, мобільних додатків, відеоматеріалів і платформ дистанційного

навчання, а також забезпечення здобувачів інструментами для самоконтролю та самостійного розвитку мовних компетентностей.

Окремої уваги потребує *формування автономії та метапізнавальних умінь здобувачів освіти*. Це передбачає розвиток навичок самостійного навчання, планування та оцінювання власного прогресу. Доцільним є використання рефлексивних завдань і мовного портфоліо як засобів відстеження індивідуальних досягнень.

Важливим компонентом сучасної методики є *професійна орієнтація навчання*. Зокрема, доцільно впроваджувати тематичні матеріали, що відповідають майбутній професійній діяльності здобувачів, а також посилювати інтеграцію мовної підготовки з іншими дисциплінами через використання підходів CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Нарешті, необхідним є *регулярне оновлення методичного контенту*, що передбачає актуалізацію підручників, вправ і додаткових матеріалів відповідно до сучасних наукових, культурних і технологічних тенденцій.

Висновки. Освітні потреби здобувачів є ключовим чинником модернізації методики навчання іноземних мов. Їх урахування зумовлює необхідність індивідуалізації навчання, посилення комунікативної та інтерактивної спрямованості, інтеграції цифрових технологій і розвитку автономії здобувачів. Визначено, що оновлення методики має здійснюватися через упровадження диференційованих підходів, професійно орієнтованого змісту та регулярне оновлення навчальних матеріалів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням освітніх потреб здобувачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. P. 1-47. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
2. Hennebry-Leung M., Lamb M. Language learning motivation in diverse educational contexts. *English Teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. P. 145-153. URL: <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00179-8>
3. Melnychuk O., Khmeliar I., Perekhodko N., Artemenko L., Demianchuk M., Kushnir L. Integrative learning in medical education: Advancing interdisciplinary approaches through adaptive AI tools. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107. № 3. P. 69–88. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6024>

THE IMPACT OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING ON STUDENTS' PARTICIPATION IN SPEAKING ENGLISH

Анастасія МАРТИНЮК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,
Рівненського державного гуманітарного університету.*

Науковий керівник:

Алла ФРІДРІХ

*кандидатка педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри теорії і практики іноземних мов та методики
викладання англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету*

Emotions play a crucial role in how people acquire a foreign language. Many learners experience tension, nervousness, or even fear when they are required to speak a language they do not yet master. This reaction is commonly referred to as foreign language anxiety and most often emerges during speaking activities, oral presentations, or whole-class discussions. Foreign language anxiety has been described as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom language learning...” [3, p. 128]. When these feelings become too intense, learners may withdraw from tasks and avoid expressing their ideas in English.

Closely connected to this is the fear of negative evaluation. Students may be worried about making errors, being corrected in front of peers, or sounding inappropriate or “incorrect.” Such concerns reduce their willingness to speak and limit opportunities for practice. Research further shows that anxiety can interfere with essential cognitive functions, including attention and memory, because “anxiety can interfere with the cognitive processing of language input” [4, p. 301]. As a result, more and more teachers aim to create emotionally secure and supportive classrooms.

One effective approach to addressing these emotional challenges is social-emotional learning (SEL). SEL emphasizes the development of skills such as recognizing and understanding one’s own emotions, regulating feelings, demonstrating empathy, and collaborating with others. These competences enable students to identify what they are experiencing and to react more constructively in stressful situations. As CASEL (2020) points out, “at the center are the five core social and emotional competencies – broad, interrelated areas that support learning and development. Circling them are

four key settings where students live and grow”[1]. In this way, SEL provides a framework for supporting both academic and emotional development.

In the English language classroom, SEL contributes to a positive learning climate in which learners feel safer to speak and share opinions. The teacher plays a central role in establishing such conditions. Teachers influence not only the content and methods of instruction but also the emotional climate of the classroom. Scholars underline how critical it is to cultivate a supportive environment. For example, “learning about their students’ previous school experiences, ages, interests, and cultures can help teachers establish the big picture while helping with rapport,” which in turn helps create a more welcoming, non-judgemental atmosphere [5, p. 1].

In everyday practice, SEL principles can be integrated into English lessons through relatively simple techniques. Pair and small-group work, for instance, provides students with opportunities to speak in less threatening situations. Rather than responding immediately in front of the entire class, learners can first explain their ideas to a partner. This additional planning time reduces the pressure of public performance. The Think-Pair-Share strategy is another gradual way of involving students. Learners begin by reflecting individually on a question, then share their ideas with a partner, and finally some pairs present their responses to the class. Having already rehearsed what they want to say, many students feel more confident during whole-class sharing.

Brief reflective activities can also support students’ emotional awareness. At the beginning or end of a lesson, they can be invited to write or talk for a minute about how they feel about their progress or current difficulties in English. These short “emotion check-ins” encourage students to notice their emotional reactions and to start developing their own ways of managing anxiety. During school teaching practice, such tasks were implemented as one- to two-minute written reflections. Younger learners, such as sixth graders, generally reacted positively and engaged actively, whereas some older students (e.g., ninth graders) initially showed less interest and perceived the task as overly simple. Nevertheless, even partial engagement promoted reflection and gradually fostered greater awareness of their learning processes.

Another helpful tool is the use of learning journals. Students can regularly write about their experiences in English lessons, noting challenges, achievements, and future goals. This ongoing reflection enables them to track their progress over time and to reinterpret mistakes as natural and constructive elements of language learning rather than as signs of failure. Journals can also

provide teachers with valuable insights into learners' emotions and needs, helping them tailor support more effectively.

The physical organization of the classroom is also significant, particularly the seating arrangement. During the teaching practicum described here, the classroom was first arranged in a hybrid format combining a horseshoe layout with a round table in the middle. Initially, students tended to avoid the central table and preferred seats further away from the teacher's desk. After encouraging them to sit around the round table and by the teacher moving physically closer to them, noticeable changes were observed. Learners became more engaged, participated more actively in tasks, and required less behavioural management, including fewer reminders about mobile phone use. These observations suggest that closer physical proximity and more collaborative seating patterns can positively affect motivation and participation.

Constructive feedback is another key factor in lowering classroom anxiety. When teachers emphasize effort, progress, and specific strategies for improvement instead of focusing solely on errors, students are more likely to interpret difficulties as opportunities to learn. This approach aligns with the notion of a growth mindset, which proposes that abilities can be developed through sustained effort and practice [2]. Students who adopt a growth mindset are generally more willing to take risks in communication, experiment with new language forms, and persist despite setbacks.

Additional SEL-oriented practices can further enhance this supportive environment. For example, establishing clear and predictable classroom routines can reduce uncertainty, which often contributes to anxiety. Collaborative rule-setting, where students help define class norms, can foster a sense of ownership and mutual respect. Regular class discussions about emotions—such as naming common feelings during group work or tests—can normalize emotional experiences and show learners that anxiety is shared and manageable. Role-plays and drama activities that focus on empathy and perspective-taking can also help students understand others' feelings while simultaneously practicing language in a low-stakes, creative context.

Peer support structures, such as buddy systems or small “learning communities,” can additionally strengthen both emotional and academic outcomes. When students know they can rely on peers for help, correction does not feel as threatening, and they may be more inclined to ask questions or admit confusion. Over time, this sense of belonging can reduce the fear of negative evaluation and encourage more spontaneous use of English.

Taken together, incorporating social-emotional learning into English language teaching creates a classroom climate that promotes participation and

reduces anxiety. Activities that foster cooperation, reflection, and emotional awareness help learners feel more secure and confident when using English. Such conditions support not only students' emotional well-being, but also the development of their communicative competence, leading to more meaningful and sustained engagement with the language.

REFERENCES

1. CASEL. (2020). What is social and emotional learning? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. URL: <https://casel.org/what-is-sel/>
2. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
3. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
4. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
5. Martínez-Alba, G., Pentón Herrera, L. J., & Cruzado Guerrero, J. (2025). Technology for Reading and Writing Motivation Using Social-Emotional Learning. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, p. 1-8.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анастасія НАУМУК

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультету іноземної філології*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник:

Оксана РОГАЧ

*кандидат філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки. м. Луцьк*

У сучасних умовах розвитку суспільства методика навчання іноземних мов зазнає суттєвих змін, що зумовлено глобалізаційними процесами, інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростанням ролі міжкультурної комунікації. Іноземна мова сьогодні розглядається як важливий інструмент професійної діяльності, академічної мобільності та інтеграції у світовий освітній простір. У зв'язку з цим питання ефективності методів навчання набуває особливої актуальності [1, с. 15].

Однією з ключових тенденцій сучасної лінгводидактики є впровадження комунікативного підходу. Його основною метою є формування здатності здобувачів освіти ефективно використовувати іноземну мову як засіб реального спілкування. Особлива увага приділяється розвитку мовленнєвих умінь у чотирьох основних видах діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. У процесі навчання створюються умови, максимально наближені до реальних комунікативних ситуацій, що сприяє формуванню практичних навичок мовлення [2, с. 48]. Наприклад, у процесі навчання можуть використовуватися ситуаційні діалоги, такі як замовлення їжі в ресторані або спілкування в аеропорту, що сприяє формуванню практичних мовленнєвих навичок.

Важливою складовою сучасного освітнього процесу є інтеграція цифрових технологій у навчання іноземних мов. Використання онлайн-платформ, інтерактивних сервісів, мультимедійних матеріалів та мобільних застосунків дозволяє значно підвищити ефективність навчання. Завдяки цьому забезпечується індивідуалізація освітнього процесу, оскільки кожен здобувач освіти має можливість працювати у

власному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та самостійно контролювати результати навчання [3, с. 72].

Однією з провідних тенденцій є впровадження змішаного навчання, яке поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-форматами. Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу, оптимізувати використання навчального часу та підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Крім того, змішане навчання сприяє формуванню навичок самостійної роботи, відповідальності та самоорганізації.

Суттєву роль у сучасній методиці відіграє використання автентичних матеріалів. До них належать тексти, відео, подкасти, новини та інші ресурси, створені носіями мови. Вони відображають реальні мовні ситуації та сприяють формуванню соціокультурної компетентності. Використання автентичних матеріалів дозволяє здобувачам освіти зануритися у мовне середовище та краще зрозуміти культурні особливості країни мови, що вивчається. Наприклад, перегляд відеофрагментів новин або прослуховування подкастів іноземною мовою сприяє розвитку навичок аудіювання та розуміння природного мовлення.

Сучасна методика навчання іноземних мов активно впроваджує інтерактивні методи навчання, зокрема рольові ігри, дискусії, дебати, проєктну діяльність та кейс-методи. Такі форми роботи сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, творчих здібностей та вміння працювати в команді. Вони також підвищують рівень залученості здобувачів освіти до навчального процесу. Зокрема, ефективним є використання рольових ігор, наприклад, інтерв'ю при прийомі на роботу, де один студент виступає роботодавцем, а інший — кандидатом. Особливо ефективним є використання проєктного навчання, наприклад, створення студентами власного подкасту іноземною мовою на актуальну тему, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення та вміння працювати з інформацією.

Важливим напрямом є впровадження компетентнісного підходу, який орієнтує навчання на формування здатності застосовувати знання у практичній діяльності. У цьому контексті іноземна мова виступає засобом розвитку ключових компетентностей особистості, зокрема комунікативної, соціальної, міжкультурної та цифрової [4, с. 101].

Особливої актуальності набуває індивідуалізація навчання. Вона передбачає врахування рівня підготовки, інтересів, здібностей та навчальних потреб здобувачів освіти. Індивідуальний підхід дозволяє

підвищити ефективність навчання та сприяє формуванню позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Крім того, важливим аспектом є формування мотивації до навчання. Використання сучасних методів, інтерактивних форм роботи та цифрових ресурсів сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Внутрішня мотивація є ключовим фактором успішного оволодіння мовою.

Сучасна методика також приділяє значну увагу розвитку міжкультурної компетентності. Вона передбачає здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти їхні цінності, традиції та особливості поведінки. У цьому контексті іноземна мова виступає не лише як засіб спілкування, а як інструмент пізнання іншої культури.

Окрім зазначених тенденцій, слід відзначити зростання ролі автономного навчання. Здобувачі освіти дедалі частіше залучаються до самостійного пошуку інформації, виконання дослідницьких завдань та самооцінювання власних результатів. Це сприяє розвитку відповідальності, самостійності та критичного мислення.

Також важливим є використання формульованого оцінювання, яке дозволяє не лише перевіряти знання, а й спрямовувати навчальний процес. Воно передбачає постійний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачем освіти та сприяє покращенню результатів навчання.

Необхідно зазначити, що ефективність сучасної методики навчання іноземних мов значною мірою залежить від професійної компетентності викладача. Викладач має володіти сучасними методами навчання, вміти використовувати цифрові технології та створювати сприятливе навчальне середовище.

Таким чином, сучасні тенденції в методиці навчання іноземних мов характеризуються комплексністю та інноваційністю. Вони спрямовані на підвищення ефективності навчання, розвиток практичних навичок та формування готовності до міжкультурної комунікації. Поєднання різних підходів і методів забезпечує якісну підготовку здобувачів освіти та їх успішну інтеграцію у сучасне суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 120 p.

2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
3. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2011. 276 p.
4. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York : Pearson Education, 2007. 410 p.
5. Методика навчання іноземних мов у закладах освіти: навчальний посібник.
6. Сучасні підходи до викладання іноземних мов: наукові праці та статті.

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЕЛЕМЕНТІВ "EDUTAINMENT" У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ШКОЛИ

Анастасія НЕРОДИК

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Олена ВЕРЬОВКІНА

*кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії і практики іноземних мов
та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють необхідність пошуку ефективних підходів до навчання іноземних мов, які б відповідали потребам учнів старшої школи. Умови глобалізації, інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а також трансформації освітнього простору зумовлюють переосмислення традиційних методів навчання та впровадження інноваційних педагогічних підходів. Особливої актуальності набуває орієнтація на формування компетентностей, що забезпечують здатність учнів до самостійного навчання, критичного мислення та ефективної комунікації в іншомовному середовищі. Одним із таких підходів є використання гейміфікації та елементів edutainment, що поєднують навчання з розважальною діяльністю, підвищуючи мотивацію та залученість учнів до освітнього процесу. Їх застосування дозволяє зробити навчання більш динамічним, інтерактивним і наближеним до реальних потреб сучасних учнів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності використання гейміфікації та edutainment у навчанні англійської мови учнів старшої школи. До основних завдань належать: визначення сутності понять «гейміфікація» та edutainment, аналіз психолого-педагогічних особливостей старшокласників, дослідження сучасного досвіду використання зазначених підходів, а також окреслення методичних аспектів їх впровадження в освітній процес. Додатково важливим є з'ясування впливу цих технологій на рівень сформованості мовленнєвих компетентностей, а також визначення їх

ролі у підвищенні навчальної мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів.

Об'єктом дослідження є процес навчання англійської мови у старшій школі, а **предметом** – використання гейміфікації та edutainment як засобів формування мовленнєвих компетентностей учнів.

У роботі використано методи теоретичного аналізу наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, порівняння різних підходів до організації навчання, а також спостереження за навчальною діяльністю учнів. Комплексне застосування зазначених методів дозволило виявити основні переваги та обмеження використання гейміфікації й edutainment у сучасному освітньому процесі.

Сучасне навчання англійської мови у старшій школі характеризується орієнтацією на комунікативний підхід, розвиток критичного мислення та активне використання цифрових технологій. Значна увага приділяється формуванню здатності учнів використовувати мову як засіб реального спілкування, а не лише як систему знань. У цьому контексті гейміфікація розглядається як інтеграція ігрових механік (балів, рівнів, змагання, винагород) у неігрове середовище з метою підвищення мотивації та ефективності навчання [1]. Вона дозволяє трансформувати навчальну діяльність у більш захопливий процес, у якому учні стають активними учасниками, а не пасивними споживачами інформації. У свою чергу, edutainment поєднує освітній зміст із розважальними елементами, що забезпечує емоційно позитивне сприйняття навчального матеріалу та сприяє його кращому засвоєнню.

Психолого-педагогічні особливості учнів старшої школи, зокрема прагнення до самостійності, самовираження та соціального визнання, зумовлюють необхідність використання інтерактивних і мотиваційно привабливих форм навчання. Старшокласники характеризуються підвищеним інтересом до цифрового середовища, новітніх технологій та нестандартних форм організації навчальної діяльності. У зв'язку з цим гейміфікація виступає ефективним засобом підвищення внутрішньої мотивації, активізації навчальної діяльності та розвитку комунікативних навичок [2]. Використання ігрових елементів сприяє створенню ситуації успіху, що є важливим чинником формування позитивного ставлення до навчання. Крім того, дослідження свідчать, що гейміфікація позитивно впливає на когнітивні процеси, зокрема пам'ять, увагу та здатність до концентрації [3], що, у свою чергу, підвищує ефективність засвоєння іншомовного матеріалу.

Зарубіжний і вітчизняний досвід свідчить про ефективність застосування гейміфікації та edutainment у навчанні англійської мови. Використання інтерактивних платформ, онлайн-ігор, відеоконтенту, мовних квестів, симуляцій та інших цифрових інструментів дозволяє урізноманітнити освітній процес і зробити його більш адаптивним до індивідуальних потреб учнів. Такі підходи сприяють розвитку автономності учнів, формуванню навичок самостійної роботи та підвищенню рівня їхньої відповідальності за результати навчання. Водночас вони забезпечують інтеграцію навчального процесу з реальним життям, що є важливим для формування практичних мовленнєвих умінь.

У методичному аспекті важливим є дотримання дидактичних принципів системності, доступності, наочності та інтерактивності. Їх реалізація забезпечує логічну послідовність викладу матеріалу, його доступність для сприйняття та ефективне засвоєння. Гейміфіковані завдання можуть включати рольові ігри, мовні квести, вікторини, використання мобільних додатків та онлайн-платформ, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Вони дозволяють моделювати реальні ситуації спілкування, активізують мовленнєву діяльність учнів та сприяють формуванню практичних умінь використання мови.

Елементи edutainment реалізуються через відеоматеріали, інтерактивні вправи, сторітелінг, використання автентичного контенту та мультимедійних ресурсів, що поєднують навчання і розвагу. Їх застосування сприяє підвищенню емоційної залученості учнів, зниженню рівня навчального стресу та формуванню позитивної навчальної атмосфери. Поєднання гейміфікації та edutainment із цифровими технологіями дозволяє створити інтерактивне, динамічне та персоналізоване навчальне середовище, що відповідає сучасним освітнім потребам.

Особливу роль відіграє інтеграція цифрових технологій, які забезпечують доступ до різноманітних освітніх ресурсів, сприяють розвитку цифрової компетентності та відкривають нові можливості для організації навчального процесу. Використання онлайн-платформ, інтерактивних додатків, відеосервісів та мультимедійних засобів дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів і забезпечує гнучкість навчання.

Застосування гейміфікації сприяє формуванню мовленнєвих компетентностей, зокрема розвитку навичок говоріння, аудіювання, читання та письма. У процесі виконання гейміфікованих завдань учні

активно взаємодіють між собою, працюють у парах і групах, що створює сприятливі умови для розвитку комунікативної компетентності та соціальних навичок. Така організація навчання сприяє також розвитку критичного мислення, креативності та вміння працювати в команді.

Роль учителя англійської мови полягає в організації гейміфікованого навчального середовища, доборі ефективних методів і засобів навчання, а також у підтримці мотивації учнів. Учитель виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, який спрямовує діяльність учнів, створює умови для їх активної участі та самореалізації. Від рівня професійної підготовки вчителя залежить ефективність впровадження гейміфікації та edutainment у навчальний процес.

Отже, використання гейміфікації та елементів edutainment у навчанні англійської мови у старшій школі є ефективним засобом підвищення мотивації, активізації пізнавальної діяльності та формування мовленнєвих компетентностей. Зазначені підходи відповідають сучасним освітнім тенденціям і сприяють модернізації навчального процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій щодо їх впровадження та оцінюванні ефективності використання в різних освітніх умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антюшко, Д. П., Володавчик, В. С., Сєногонова, Л. І., Сич Т. В.. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Харків: Видавництво Іванченка І. 2022. С. 188-189.
2. Імерідзе, М., Биков, І., Величко, Д. Використання гейміфікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Молодь і Ринок, 2020. 2 (181), С.81–86. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211897>
3. Landers, R. N., Auer, E. M., Helms, A. B., Marin, S., Armstrong, M. B.; Landers, R. N. (Ed.) . Gamification of Adult Learning: Gamifying Employee Training and Development. The Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. С. 271–295. URL: <https://doi.org/10.1017/9781108649636.012>

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олексій ПАВЛЮК

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янука»*

Ольга ОВЕРЧУК

*кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янука», м. Рівне*

Знання англійської мови у сучасному світі є одним з тих інструментів, які дозволяють відкрити ширше вікно можливостей для тих, хто вміє його правильно використовувати. Вивчення іноземної мови у середній школі спрямоване на формування комунікативної компетентності учнів в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Однак з активним розвитком різноманітних міжнародних програм і проєктів, посиленням і розширенням міжнародних зв'язків навчання письму набуває дедалі більшої актуальності.

Письмове мовлення – це опосередкована форма спілкування, для якої характерна більша змістова насиченість, ретельніший добір мовних засобів порівняно з усним мовленням. У своїй навчальній функції писемне мовлення реалізується у вигляді письмових вправ, які сприяють закріпленню в пам'яті учнів лексичного й граматичного матеріалу як на рівні його структурного опрацювання, так і на більш просунутому рівні. Проте, на нашу думку, в загальноосвітній школі письму все ще приділяється недостатньо уваги.

Вітчизняні науковці та дослідники сьогодні наголошують на тому, що поняття письмо та писемне мовлення є двома окремими взаємопов'язаними процесами. Письмо – це складання слів за допомогою літер, а писемне мовлення – це формування письмових повідомлень, включаючи слова, словосполучення тощо [1].

Метою навчання писемного мовлення на уроках іноземних мов у середній школі є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння логічно і обґрунтовано висловлювати свою думку письмово[2].

Важливо пам'ятати, що навчання англomовного письма в середніх класах (5–9 класи, вік 10–15 років) збігається з підлітковим віком, що характеризується значними когнітивними, емоційними та соціальними змінами. Врахування цих особливостей є надзвичайно важливим для формування навичок писемного мовлення. Зокрема, важливо пам'ятати, що для цього віку характерним є продуктивність, оригінальність, самостійність процесу уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого. Ряд форм активної уяви підлітків закономірно змінюють одна одну. Так, вільну фантазію молодшого підлітка витісняють у кінці підліткового віку «реалістичні» мрії і різні види творчості[3, с. 85], що є сприятливим фактором для формування писемного мовлення.

Крім того, дослідники стверджують, що найбільш суттєві якісні зміни у структурі пам'яті відбуваються у середньому шкільному віці. «Середня продуктивність» пам'яті збільшується до 14 років. У 15 років починається спад у розвитку пам'яті: у цьому віці вона нижча, ніж у 14-річних [4], що потрібно враховувати при розробці системи вправ.

У методиці навчання іноземних мов існують різні класифікації вправ для навчання учнів іноземного письма та писемного мовлення. Однією з них є система вітчизняних учених Н. Скляренко і О. Устименко, що об'єднує три підсистеми: 1) для формування навичок техніки письма; 2) для формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних і навичок розуміння та використання засобів міжфразового зв'язку); 3) для розвитку вмінь письма. У межах третьої підсистеми виокремлюють ще три групи вправ: а) вправи для розвитку вмінь написання різних типів письма (опису, повідомлення, розповіді, міркування); б) вправи для розвитку вмінь написання текстів академічних жанрів письма (планів, переказів, доповідей, статей, есе тощо); в) вправи для розвитку вмінь написання різних жанрів писемного спілкування (записок, оголошень, короткої автобіографії, анкет тощо). Крім того, у кожній групі вправ передбачено «використання спеціальних вправ для засвоєння учнями знань, які необхідні для здійснення ефективного писемного спілкування» [5, с. 10–14].

Перехід шкільної іноземної освіти до компетентнісного навчання зумовив необхідність створення нових типів вправ і завдань

для успішного оволодіння іноземною мовою учнями закладів загальної середньої освіти. Вправи і завдання є основним засобом формування як іншомовної комунікативної компетентності та її компонентів, так і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності [6, 1005].

Для навчання цього виду мовленнєвої діяльності пропонують такі типи вправ: підготовчі (мовні й умовно-комунікативні вправи) та комунікативні (мовленнєві).

Вони можуть бути репродуктивного, репродуктивно-продуктивного і продуктивного характеру.

Підготовчі вправи використовують для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні, а також для автоматизації операцій, пов'язаних із логічним і послідовним викладенням думок. У них писемне мовлення є засобом навчання і вдосконалення граматичних та лексичних навичок і вмінь усного мовлення.

До підготовчих вправ належать усі види мовних та умовно-комунікативних вправ, які виконують у письмовій формі, наприклад: розкрити дужки, змінити граматичну форму, дібрати лексичні одиниці, скласти речення, об'єднати прості речення у складні, перекласти фрази, завершити речення, дати відповіді на запитання, поставити запитання, побудувати речення за зразком, рольові ігри та ін.

Письмові комунікативні (мовленнєві) вправи мають на меті вільний виклад думок, обмін інформацією та вирішення реальних комунікативних завдань. Прикладом є такі види вправ: есе-роздум, коментар на статтю чи допис у блозі, соціальній мережі, заповнення анкети, написання інструкції, написання неофіційного листа або повідомлення другу з метою поділитися новинами, висловити підтримку чи запросити на зустріч, подію, вправи на письмове завершення думки або висловлювання співрозмовника, короткий опис прочитаної книги чи переглянутого фільму з виділенням головної думки та власної оцінки та ін.

Для навчання письма використовуються також вправи двох видів: неспеціальні і спеціальні.

Якщо метою спеціальних вправ є розвитку умінь писати або формування будь-якої навички письма, то неспеціальні вправи припускають виконання завдання з якоюсь іншою метою у письмовій формі і тому вдосконалюють навички письма попутно. До останніх відноситься більшість домашніх завдань, виконуваних письмово і наступним усним відтворенням [vi].

Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує організацію процесу засвоєння і організацію процесу навчання. Мало

знати методичну характеристику вправ і вміти підбирати найбільш адекватні з них. У плані організації процесу засвоєння система вправ повинна забезпечити: а) підбір необхідних вправ, відповідних характеру того або іншого навичку; б) визначення необхідності послідовності вправ: засвоєння не безсистемно, не безладно, воно проходить послідовні стадії і проходить на основі певних методичних принципів; в) розташування матеріалу і його співвідношення; г) регулярність певного матеріалу і вправ; д) правильну взаємозв'язок різних видів мовної діяльності між собою і усередині себе [4]. Цей підхід спирається на принцип «від простого до складного», що може допомогти у подоланні мовного бар'єру через незнання слів чи граматики.

Отже, зважаючи на те, що вміння грамотно писати іноземною мовою є необхідною умовою для подальшого навчання, міжнародної академічної мобільності, професійної діяльності і навіть для повсякденного спілкування, вдосконалення навичок іноземного писемного мовлення є надзвичайно важливим для учнів середньої школи. Письмових вправ, які використовуються на заняттях, у цілому небагато. Отже, проблема подальшої розробки письмових вправ, створення цілісної системи таких вправ взаємодіючих з тими чи іншими усними вправами, є у даний час важливим та актуальним завданням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусленко І. Ю. Методика навчання іноземних мов : конспект лекцій. Харків: НУА, 2018. 64 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. *МОН*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
3. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: *Навч.-метод. посіб.* Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 220 с
4. Іваненко Л.П. Навчання іноземної письмової мови. *На урок*. URL: <https://naurok.com.ua/navchannya-inshomovno-pismovo-movi-99152.html> (Date accessed: May 3, 2026)
5. Склярєнко Н. К., Устименко О. М. Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іноземного письма в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2013. С. 3–18.
7. Полонська Т. К. Роль мовленнєвих вправ у формуванні комунікативної компетентності учнів у письмі на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. *Modern Research in World Science*. С 1003-1010.

ТЕНДЕНЦІ ТА ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ

Людмила РЕДЬКО

*спеціаліст першої категорії, викладач циклової комісії іноземних мов
Фахового медичного коледжу комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»*

Актуальність дослідження зумовлена сучасними процесами глобалізації та інтеграції України до європейського і світового медичного простору, що висувають нові вимоги до підготовки фахівців галузі охорони здоров'я. Володіння англійською мовою сьогодні є не додатковою перевагою, а необхідною складовою професійної компетентності медика, оскільки воно забезпечує доступ до міжнародних протоколів лікування, наукових баз даних, участі у конференціях та ефективної комунікації з іноземними пацієнтами. Це актуалізує потребу в оновленні методики навчання іноземних мов у медичних закладах освіти з орієнтацією на практичне застосування мовних знань у професійній діяльності.

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій у методиці навчання іноземних мов у медичних професійних закладах освіти та визначення ефективних підходів до формування професійно орієнтованої іношомовної комунікативної компетентності майбутніх медиків, а також узагальнення досвіду їх практичного впровадження.

Сучасна методика навчання іноземних мов у медичних закладах освіти ґрунтується на концепції англійської мови для спеціальних цілей (ESP), у межах якої основна увага приділяється використанню мовних знань у професійному контексті. Відбувається поступовий перехід до студентоцентрованого підходу, де викладач виступає не лише джерелом знань, а й організатором навчальної взаємодії, спрямованої на розвиток практичних умінь. Однією з провідних тенденцій є впровадження предметно-мовної інтеграції (CLIL), що дозволяє поєднувати засвоєння фахових дисциплін із вивченням іноземної мови, забезпечуючи природне опанування професійної термінології. Значного поширення набуває використання цифрових технологій, зокрема мобільних додатків, онлайн-платформ, елементів штучного інтелекту та технологій віртуальної реальності, які створюють можливості для моделювання професійних ситуацій і розвитку комунікативних навичок.

Основне місце займає симуляційне навчання, зокрема використання рольових ігор і методу «стандартизованого пацієнта», що

сприяє формуванню як мовленнєвих, так і соціальних компетентностей, зокрема емпатії, професійної чутливості та вміння ефективно взаємодіяти з пацієнтом у різних клінічних і комунікативних ситуаціях. Такий формат навчання дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов медичної практики, де студент має швидко орієнтуватися в ситуації, коректно формулювати запитання, уточнювати симптоми та підтримувати пацієнта, використовуючи при цьому іноземну мову як інструмент професійної взаємодії. Наприклад, у межах рольових ігор моделюються типові сценарії: збір анамнезу (*What brings you here today?*, *How long have you had these symptoms?*), пояснення призначеного лікування (*You need to take this medicine twice a day after meals*), або повідомлення складної інформації пацієнту з дотриманням етичних норм. У згаданому форматі навчання один із учасників або викладач виконує роль хворого з чітко заданими симптомами (наприклад, гострий біль у грудях, алергічна реакція чи підвищена температура), а студент повинен правильно поставити запитання та продемонструвати уважне слухання, підтримку й вміння знизити тривожність пацієнта. Також ефективними є вправи на перефразування (*So, if I understand you correctly...*) та уточнення інформації, що формують навички активного слухання.

Додатковими засобами підвищення ефективності навчання є гейміфікація та змішане навчання, які дозволяють урізноманітнити навчальний процес, підвищити мотивацію здобувачів освіти та забезпечити індивідуалізацію темпу засвоєння матеріалу, а також створити умови для систематичного повторення й закріплення професійної лексики. Зокрема, використання інтерактивних платформ (Kahoot, Quizizz) сприяє засвоєнню медичної термінології у формі змагання, а онлайн-модулі дозволяють відпрацьовувати граматичні та лексичні структури поза аудиторією. Запропоновані підходи не мають суто теоретичного характеру, а були апробовані в освітньому процесі Фахового медичного коледжу КЗВО «Рівненська медична академія», що підтвердило їхню доцільність і ефективність у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти,

зокрема у розвитку навичок професійного спілкування в типових клінічних ситуаціях, умінь вести діалог «медичний працівник ↔ пацієнт», працювати з автентичними медичними джерелами, швидко адаптувати мовлення до рівня розуміння пацієнта, а також впевнено та коректно застосовувати фахову термінологію в усному й писемному мовленні.

Важливим доповненням до зазначених підходів є орієнтація на розвиток міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників, що передбачає формування здатності враховувати культурні, соціальні та комунікативні особливості пацієнтів з різних країн. У цьому контексті значну роль відіграє робота з автентичними медичними матеріалами англійською мовою, аналіз клінічних кейсів із міжнародної практики та обговорення етичних аспектів взаємодії лікаря з пацієнтом у мультикультурному середовищі. Такий підхід сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й формуванню професійної відкритості, толерантності та готовності до ефективної комунікації в умовах глобалізованої медичної практики.

Висновки. Узагальнюючи, можемо зазначити, що сучасні підходи до навчання іноземних мов у медичних закладах освіти спрямовані на підвищення практичної спрямованості навчання та інтеграцію мовної підготовки з професійною діяльністю. Поєднання CLIL-технологій, цифрових інструментів і симуляційного навчання сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно працювати в міжнародному середовищі. Практична апробація зазначених методик у Фаховому медичному коледжі КЗВО «Рівненська медична академія» засвідчила їх результативність і перспективність для подальшого впровадження. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку інноваційних навчальних матеріалів та інтеграцію сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, у процес професійної мовної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aiello J., Di Martino E. CLIL in Italy. In Banegas, D. L.; Zappa-Hollman, S. (eds.). *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*. 2023. London: Routledge. pp. 419-432.
2. Henneby-Leung M., Lamb M. Language learning motivation in diverse educational contexts. *English Teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. P. 145-153. URL: <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00179-8>
3. Le, N.P. and Nguyen, P. Content and Language Integrated Learning (CLIL) Method and How It Is Changing the Foreign Language Learning

- Landscape. *Open Access Library Journal*. 2022. № 9. P. 1-5.
DOI: [10.4236/oalib.1108381](https://doi.org/10.4236/oalib.1108381).
4. Melnychuk O., Khmeliar I., Perehodko N., Artemenko L., Demianchuk M., Kushnir L. Integrative learning in medical education: Advancing interdisciplinary approaches through adaptive AI tools. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107. № 3. P. 69–88. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6024>

МЕТОДИКА ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЄДНАННЯМ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Ангеліна РИЛЬНИК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
іноземно-філологічного факультету,
Державного вищого навчального закладу
«Рівненський державний гуманітарний університет»*

Науковий керівник:

Ірина ВСТРОВА

*доцент, кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики
англійської мови та методики викладання
Державного вищого навчального закладу
«Рівненський державний гуманітарний університет»*

Умови військового стану зумовлюють необхідність перегляду підходів до планування уроків англійської мови, оскільки навчальна діяльність відбувається в контексті підвищеного психоемоційного навантаження учнів. Як доводить Б. Перрі, травматичний досвід активізує реакції виживання, що обмежує когнітивні ресурси, необхідні для навчання [5, с. 23]. Це вимагає інтеграції в освітній процес елементів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану.

У цьому контексті доцільним є поєднання розвитку емоційного інтелекту та використання арт-терапевтичних практик. Згідно з моделлю Дж. Месра і П. Саловея, емоційний інтелект включає здатність розпізнавати, розуміти та регулювати емоції [2, с. 189]. Включення відповідних вправ у структуру уроку сприяє не лише психологічній підтримці учнів, а й підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу, що узгоджується з положенням Д. Гоулмана про вплив емоцій на когнітивні процеси [7, с. 80]

Методично така інтеграція реалізується через трансформацію класичної структури уроку. Відповідно до моделі ESA (Engage–Study–Activate), запропонованої Дж. Хармером, етап залучення має емоційний компонент [8, с. 52]. У межах власного підходу пропонується наповнювати цей етап арт-терапевтичними техніками (візуалізація емоцій, асоціативне малювання), що дозволяє знизити тривожність і підготувати учнів до подальшої мовленнєвої діяльності.

Етап вивчення (Study) доцільно будувати з урахуванням принципу емоційної значущості матеріалу. Як зазначають А. Малей і А.

Дафф, використання творчих завдань (зокрема драматизації) активізує мовлення через особистісне залучення учнів [9, с. 6]. Це дозволяє інтегрувати мовні структури у контекст емоційного досвіду.

На етапі активізації (Activate) ефективними є завдання, що поєднують комунікацію та самовираження (наприклад, опис власних переживань через створені зображення або рольові ситуації). Такий підхід узгоджується з положенням К. Малчіоді про те, що художня діяльність виступає безпечним каналом вираження складних емоцій [4, с. 18].

Окремої уваги потребує створення психологічно безпечного середовища. За визначенням Е. Едмондсон, психологічна безпека передбачає відсутність страху перед помилкою та підтримку з боку групи [3, с. 354]. У власному баченні це реалізується через регулярні ритуали початку уроку, передбачуваність структури та позитивне підкріплення мовленнєвих спроб.

Додатково доцільно інтегрувати короткі практики саморегуляції (дихальні вправи, вербалізація стану), що відповідає підходу *trauma-informed education*, описаному Т. Брунзелл та співавторами [1, с. 88]. Це дозволяє підтримувати працездатність учнів протягом уроку.

Отже, запропонована методика передбачає не механічне додавання арт-терапевтичних елементів, а цілісну перебудову логіки уроку з урахуванням психоемоційних потреб учнів. Її ефективність полягає у поєднанні мовленнєвої практики з емоційною підтримкою, що є критично важливим в умовах військового стану. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка впливу таких уроків на рівень тривожності та мовної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунзелл Т., Вотерс Л., Стоукс Х.. Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach. *Teaching and Teacher Education*. 2015. № 46. С. 85–96.
2. Маєр Дж. Д., Саловей П.. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. № 9(3). С. 185–211.
3. Едмондсон Е.. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. № 44(2). С. 350–383.
4. Малчіоді К.. *Handbook of art therapy*. New York : Guilford Press, 2012. 496 с.
5. Пеппі Б. Д.. Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2006. № 110. С. 21–27.
6. Гоулман Д.. *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books, 1995. 352 с.
7. Гармер Дж.. *How to teach English*. Harlow : Pearson Longman, 2007. 288 с.

8. Мейлі А., Дафф А.. *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 252 с.

СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Юлія РУДНІК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти філологічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Юлія КУРЯТА

*Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри теорії і практики
іноземних мов та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Вивчення англійської мови є критично важливим для кар'єри та спілкування, проте учні часто стикаються з емоційними бар'єрами у цьому процесі. Тривожність і страх помилки заважають засвоєнню мовленнєвих навичок. В умовах інтеграції до європейської освіти нагально здійснювати аналіз цих психологічних механізмів з метою їх ефективного подолання та оптимізації навчального процесу.

Проблема тривожності у процесі вивчення іноземної мови привертала увагу як зарубіжних, так і українських науковців. Серед іноземних дослідників значний внесок зробили Р. Гарднер, Дж. Коуп, П. Макінтайр, Е. Хорвіц, М. Хорвіц.

В українській науковій традиції питання психологічних бар'єрів у навчанні висвітлювали Г. Балл, О. Киричук та Н. Чепелева, які підкресливали значення емоційних чинників у навчальній діяльності учнів.

Тривожність розглядається дослідниками як складний психологічний конструкт, що проявляється через відчуття напруги та активацію нервової системи у відповідь на невизначені загрози. Важливо розрізнити ситуативну тривожність, яка є тимчасовою реакцією на стрес, та особистісну тривожність як стабільну рису характеру [3].

На прояви тривожності суттєво впливають соціокультурні норми та вікові особливості. Слід зазначити, що окрім психологічного дискомфорту, тривожність також часто супроводжується соматичними симптомами (м'язова напруга, порушення сну тощо).

Психологічні бар'єри у навчанні визначаються як внутрішні перешкоди (когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні), що базуються на суб'єктивних переживаннях учня та блокують його інтелектуальний потенціал. Когнітивні труднощі часто пов'язані з концентрацією та пам'яттю, тоді як мотиваційні виникають через брак сенсу навчання або «настанову на безпорадність». Особливу роль відіграють емоційні чинники, як-от страх помилки чи тривожність, а також соціально-перцептивні блоки, де стереотипи та страх оцінювання заважають комунікації, особливо під час вивчення іноземних мов [2].

Ефективне подолання цих бар'єрів потребує системного підходу, оскільки вони часто взаємопов'язані: наприклад, когнітивні невдачі підсилюють емоційну напругу, що зрештою руйнує мотивацію.

Навчальна тривожність є специфічним емоційним станом, що виникає безпосередньо в освітньому контексті через страх академічних невдач або негативного оцінювання. Її структура поєднує когнітивні (нав'язливі думки про провал), емоційні (напруга) та фізіологічні компоненти (тремор, серцебиття). Джерела такої тривожності різноманітні: від занадто складних завдань та авторитарного стилю викладання до страху насмішок з боку однолітків. Важливо, що помірний тривога може мобілізувати учня, проте її високий рівень деструктивно впливає на пам'ять і мислення [1; 3].

Особливо яскраво навчальна тривожність проявляється під час опанування іноземних мов, де вона трансформується у специфічні мовленнєві бар'єри. У говорінні це проявляється як «граматичний параліч» або фонетична скутість, в аудіюванні – як застрягання на першому незрозумілому слові, а в читанні – як швидка втома від декодування складних структур. Такі психологічні перепони часто підсилюються індивідуальними рисами, наприклад перфекціонізмом чи низькою самооцінкою. Подолання цих бар'єрів вимагає не лише педагогічної корекції, а й створення безпечного емоційного середовища, де помилка сприймається як природний етап розвитку, а не як катастрофа [4, с. 154-161; 5; 6].

В результаті проведеного емпіричного дослідження в межах написання бакалаврської кваліфікаційної роботи з'ясовано, що більшість учнів (73%) мають середній рівень мовної тривожності, що створює стабільне фонове напруження та знижує готовність до комунікації. Попри формальну єдність групи, спостерігається значний розкид показників (від 77 до 111 балів), що вказує на неоднорідність емоційних реакцій. За шкалою Спілберга-Ханіна з'ясовано, що тривожність для більшості є не лише ситуативною (мовною), а й стійкою особистісною рисою.

Сформульовано типологію учнів за поєднанням виявлених видів тривожності: «ядро» (помірна мовна + помірна особистісна) – найчисельніша група, яка потребує постійного педагогічного супроводу; група ризику (помірна мовна + висока особистісна) – учні, чия базова тривожність провокує непропорційно сильні реакції на звичайні навчальні стресори; ресурсна група (низька мовна + низька/помірна загальна) – найбільш стійкі учні, які можуть надавати підтримку іншим під час групової роботи.

Встановлено гендерно нейтральний характер тривожності.

Виявлено специфічний феномен, коли високі оцінки досягаються ціною емоційного виснаження, надмірної самопідготовки та постійної напруги, що не приносить учневі задоволення від навчання – так звана тривожна успішність.

Укладена психолого-педагогічної програма підтримки учнів з високим рівнем навчальної тривожності базується на принципах психологічної безпеки, добровільності, відсутності оцінювання та групової підтримки. Малогруповий формат дозволив забезпечити індивідуалізований підхід, гнучко коригуючи хід занять відповідно до емоційного стану учнів. Головною метою було зниження тривожності через опанування навичок саморегуляції та використання ресурсних методик.

За короткий період реалізації програми статистично значущої зміни рівнів тривожності зафіксовано не було, що є очікуваним з огляду на інерційність психічних станів. Проте методики виконали важливу стабілізуючу та сенсibilізуєчу функції: учні навчилися розпізнавати власний стан та освоїли базові інструменти самопомоги.

Впроваджену програму слід розглядати як успішний підготовчий етап системної роботи, а не завершений цикл. На основі отриманого досвіду розроблено практичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Перспективою подальших розвідок є розширення вибірки, проведення більш лонгiтюдного дослідження та ґрунтовніше врахування впливу ситуації в країні на проблему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Леонтьєв О. О. Психологія спілкування : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Київ : Наукова думка, 2003. 216 с.

4. Павлова О. В. Психологічні бар'єри у вивченні іноземної мови та шляхи їх подолання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 154–161.
5. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York : Pearson Longman, 2007. 410 p.
6. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education, 2011. 416 p.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Софія СІРИК

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
філологічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Ірина ПЕРІШКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики
викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

У контексті модернізації освітнього процесу та активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій мультимедійне навчання стає не просто актуальним, а необхідним інструментом підвищення ефективності викладання іноземної мови, особливо в основній школі. Застосування мультимедійних технологій дозволяє поєднувати традиційні дидактичні підходи з інноваційними формами подачі матеріалу, стимулює пізнавальну активність і підтримує інтерес до предмета.

Згідно з дослідженнями Андрієвської В. М., Олефіренко Н. В. використання мультимедійних курсів в основній школі дає змогу створити більш природне і комфортне середовище для засвоєння англійської мови. Автори наголошують, що завдяки аудіовізуальному супроводу учні краще запам'ятовують нову лексику, засвоюють граматичні конструкції у контексті, а також розвивають мовленнєву компетентність у формі ігрової діяльності. Важливо, що такі засоби дозволяють варіювати темп уроку та індивідуалізувати навчання, орієнтуючись на здібності кожного учня [1].

Дослідження О. Смаль також підкреслює важливість впровадження сучасних інформаційних технологій у процес викладання іноземних мов. У роботі аналізується позитивний вплив цифрових платформ на розвиток мовленнєвих навичок. Зокрема, відзначається, що інформаційно-комунікаційні технології забезпечують візуалізацію складних мовних явищ, полегшують подання абстрактних понять, а також сприяють створенню індивідуальних траєкторій навчання. У

центрі уваги – взаємодія між учнем та матеріалом через інтерфейс, що формує стійку мотивацію до навчання [2].

Мірзаєва Н. у своїй статті “Multimedia Technologies in Teaching Foreign Languages” робить акцент на практичному використанні програмного комплексу Rinel-Lingo, який дозволяє ефективно поєднувати текстовий, звуковий та візуальний матеріал. Така мультимодальна подача є особливо ефективною для учнів основної школи, які краще сприймають навчальну інформацію у формі гри, аніж через репродуктивне заучування. Авторка підкреслює: мультимедійне навчання полегшує адаптацію учнів до іншомовного середовища, знижує психологічний бар’єр у мовленні та сприяє формуванню міжкультурної компетентності [4].

Значний внесок у вивчення цієї теми зробили А. Бадан та Н. Оніщенко, які дослідили вплив пандемії COVID-19 на зміну форматів навчання. У публікації “Multimedia Technologies in Foreign Language Learning under Pandemic” авторки аналізують переваги та недоліки використання мультимедіа в дистанційному форматі. Особливу увагу приділено інтерактивним платформам, таким як Zoom, Google Classroom, Edmodo та LearningApps. У статті зазначено, що навіть в умовах ізоляції мультимедійні засоби дозволили забезпечити стабільний освітній процес і зберегти ефективність навчання. Учні залишалися залученими, виконували завдання з інтересом, і мали змогу практикувати мовлення в режимі реального часу [3].

Практичні матеріали на освітніх платформах також засвідчують ефективність мультимедійного навчання. Мова йде про дидактичні принципи підбору ресурсів: відповідність віку, темі уроку, рівню володіння мовою, а також принцип емоційної залученості учнів. Наголошується, що особливо добре працюють інтерактивні вправи на платформах Wordwall, Kahoot, Liveworksheets – вони сприяють закріпленню лексики та граматики в ігровій формі.

Особливу увагу потрібно приділяти використанню комп’ютерних презентацій і навчальних відеозаписів. Це дозволяє не тільки візуалізувати мовні одиниці, а й створює передумови для формування когнітивної компетентності. Такі засоби сприяють кращому розумінню змісту мовного повідомлення та підвищують ефективність засвоєння інформації.

Потрібно відмітити значну роль інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні пізнавальної активності учнів. Мультимедійне навчання має бути не самоціллю, а інструментом для досягнення конкретних навчальних цілей. Успіх залежить від рівня підготовленості

вчителя, здатності обрати оптимальний формат подачі матеріалу та вміння інтегрувати технології у структуру уроку.

Підсумовуючи, варто зазначити, що впровадження мультимедійних технологій у навчання іноземної мови учнів основної школи є одним із ключових напрямів підвищення якості сучасної освіти. Це не лише сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, а й формує позитивну мотивацію, міжкультурну комунікацію, цифрову грамотність та навички XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. №2 (16). 2010. URL: <http://www.ime.eduua.net/em.html>
2. Смаль, О. *Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземної мови*. Матеріали студентської конференції Житомирського державного технологічного університету. 2022. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/55.pdf>
3. Badan, A., & Onishchenko, N. *Multimedia technologies in foreign language learning under pandemic*. CEUR Workshop Proceedings. 2021. 349–356.
4. Mirzaeva, N. J. *Multimedia technologies in teaching foreign languages*. European Scholar Journal, 2(1). 2021. 57– 60.

INCIDENTAL FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION THROUGH VIDEO GAME NARRATIVES: AN INFORMAL LEARNING PERSPECTIVE

Viktor SLABODUKH

Master's student of B. Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations, West Ukrainian National University, Ternopil

Research supervisor:

Olga TSARYK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, B. Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations, West Ukrainian National University, Ternopil

Problem Statement. The growing ubiquity of video games as a leisure activity has prompted researchers to reconsider the boundaries of language learning environments. While formal instruction remains central to foreign language education, a significant portion of learners' linguistic development occurs outside the classroom – through exposure to authentic language in digital media. Video games, particularly those of narrative genres, represent a rich and largely underexplored context for incidental foreign language acquisition: the unintentional learning of linguistic material as a by-product of engagement with another activity [1, p. 25]. Despite a substantial body of research within Computer-Assisted Language Learning (CALL), the mechanisms through which game narratives facilitate incidental acquisition remain insufficiently examined from a pedagogical perspective.

Objectives. This paper aims to examine video game narratives as an informal learning environment conducive to incidental foreign language acquisition, and to assess the pedagogical implications of this phenomenon for foreign language instruction.

Methods. The study draws on a qualitative longitudinal observation of three participants aged 9–20 (2019–2024) who engaged with English-language video games (World of Warcraft, Elder Scrolls Online, Red Dead Redemption, among others) without formal instructional support. The observation was complemented by an author-designed survey (n=77) examining self-reported language gains among video game players. Findings were interpreted through the theoretical framework of incidental learning [1] and second language acquisition theory [2].

Results. The longitudinal observation demonstrated that sustained engagement with narrative-driven video games stimulated the incidental acquisition of vocabulary, idioms, and culturally specific expressions. Participants reported that motivation to follow the storyline prompted active dictionary use and a gradual reduction in reliance on machine translation. Notably, one participant who subsequently enrolled in a university translation program attributed a significant portion of their pre-academic linguistic competence to game-based exposure; however, the absence of systematic grammar instruction was identified as the primary limitation of this informal learning context.

Survey results corroborate these findings. Among respondents who played video games in English, 79.5% reported acquisition of fixed phrases and idioms suitable for practical use; 77.3% reported improved listening comprehension; 72.7% reported growth in reading ability. Narrative genres – single-player RPGs and adventure games – yielded the highest levels of textual engagement: 52.3% of players in these genres reported full immersion in the game text, attending to every word and line of dialogue. This pattern is consistent with the conditions identified in the literature as most conducive to incidental vocabulary acquisition: high motivation, meaningful context, and repeated exposure to authentic input [2, p. 335].

Conclusions. Video game narratives constitute a viable informal learning environment for incidental foreign language acquisition, offering authentic linguistic input, sustained motivation, and low-anxiety conditions for language use. However, the absence of systematic grammatical instruction in game-based contexts produces competence gaps that require correction through formal teaching means. The pedagogical potential of video game narratives is therefore most fully realized in combination with structured classroom instruction. Future research should focus on developing frameworks for the purposeful integration of game-based informal learning into foreign language curricula.

REFERENCES

1. Marsick V. J., Watkins K. E. Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001. No. 89. P. 25–34.
2. Gunel E., Top E. Effects of Educational Video Games on English Vocabulary Learning and Retention. *International Journal of Technology in Education*. 2022. Vol. 5, No. 2. P. 333–350. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.225>
3. Hassan A. et al. The Influence of Modern Video Games on Children's Second Language Acquisition. *SSRN Electronic Journal*. 2020. P. 319–323. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3680020>

4. Warschauer M., Healey D. Computers and Language Learning: An Overview. Language Teaching. 1998. Vol. 31. P. 51–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>

МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Владислав СОЛОЧИНСЬКИЙ

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'ячука»*

Ольга ОВЕРЧУК

*кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імена академіка Степана Дем'ячука», м. Рівне*

Англійська мова є найпоширенішим засобом міжнародного спілкування у сучасному світі. Нею володіє понад мільярд осіб, і в багатьох країнах вона має статус державної або офіційної поряд із національними мовами, що обумовлює актуальність її вивчення у середній школі. Однак, важливо пам'ятати, що англійська мова, як і будь-яка інша мова виникла та функціонує насамперед як звукова система. Оволодіння її звуковим складом, тобто формування фонетичних навичок, є обов'язковою умовою ефективного спілкування у будь-якій його формі. Якщо мовці порушують фонетичні норми, їхнє мовлення сприймається з труднощами, спотворюється або зовсім не розуміється співрозмовником. Так само й слухач не зможе повноцінно сприймати мовлення, звернене до нього, якщо сам не володіє фонетичними навичками.

Отже, при вивченні іноземної мови у школі постає необхідність створення відповідних педагогічних умов та обґрунтованого добору методичних засобів, спрямованих на розвиток фонетичних навичок учнів.

Під час вивчення англійської мови у середніх класах проблема організації навчання іноземному мовленню, зокрема його фонетичному аспекту, завжди залишалася актуальною. На жаль, зміст багатьох сучасних шкільних програм і вступних курсів з англійської мови не повною мірою сприяє ефективному формуванню фонетичних навичок, що засвідчує їх недостатній рівень серед учнів.

Під фонетикою у викладанні іноземної мови розуміють уміння будувати правильні монологічні та діалогічні висловлювання, володіти темпом, інтонацією і паузами іншомовного мовлення, незалежно від їхньої смислорозрізнавальної функції [1].

Головною метою викладання фонетики в школі є розвиток слуховимовних і ритміко-інтонаційних здібностей [2].

Фонетичні вміння поділяються на:

1. Слухо-вимовні вміння (СВВ) — це уміння фонематично правильно вимови всіх вивчених звуків у мовленні, а також розуміння цих звуків у мовленні інших.

2. Ритміко-інтонаційні вміння (РІВ) — це вміння тонального та ритмічного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших [2].

У закладах загальної середньої освіти важко досягти абсолютно правильної вимови, наближеної до носія мови. Тому метою є досягнення порівняно правильної вимови. Робота над нею має базуватися на принципі апроксимації – тобто наближення до правильної вимови носія мови. У зв'язку з цим виділяють етапи розвитку фонетичних здібностей: початковий період, основний етап і поглиблений етап [3].

Початковий період є найбільш складним і відповідальним. Тут формується не лише слуховимовна база, а й інші пов'язані з нею здібності та вміння. Формування слуховимовних умінь включає: ознайомлення зі звуками, тренування учнів у їхній вимові для розвитку навички, використання цих умінь у мовленні та читання вголос [4].

Постановка звуків, підготовка лексики та граматики здійснюється одночасно. Ознайомлення з фонетичними явищами починається із чіткої, дещо перебільшеної презентації характерних ознак у звучанні тексту.

Послідовність подання фонетичного матеріалу визначається комунікативними потребами. Тому іноді вже з першого заняття вводяться звуки, складні для вимови та відсутні в рідній мові [5].

Під час ознайомлення з фонетичними явищами обов'язковим є демонстрування еталонів (вимова вчителя або аудіозапис), щоб створити умови для занурення учнів у звукову систему мови. Далі йде тренування учнів у вимові, яке базується на еталонах [6].

Тренування включає два види вправ: активне слухання зразка та свідомо імітація. Це також вправи на розпізнавання звуків, їхньої тривалості, стислості та вправи на відтворення. Активне слухання («вслуховування») забезпечується попередніми завданнями, які

привертають увагу до певної характеристики звуку чи інтонації. Це допомагає виділити звук із потоку мовлення [7].

На середньому та старшому етапах навчання важливо не лише підтримувати вже сформовані навички, а й продовжувати їх удосконалення. Через відсутність мовного середовища рідна мова витісняє іншомовні навички, і вимова швидко погіршується. Виникає деавтоматизація фонетичних навичок [8].

Таким чином, головне завдання середнього та старшого етапів – збереження й удосконалення фонетичних навичок. Для цього важливо інтегрувати роботу над вимовою в загальну мовну діяльність, зокрема: фонетична зарядка, відпрацювання фонетичного аспекту нового лексико-граматичного матеріалу, читання вголос.

Також важливо звертати увагу на сучасні ритміко-інтонаційні моделі, автентичне мовлення, включаючи акценти й діалекти.

На просунутому етапі вдосконалюються фонетичні знання та закріплюються нормативні навички вимови. Робота над вимовою відбувається у тісному зв'язку з іншими аспектами мови — лексикою, граматикою та комунікативною діяльністю [9].

Методика навчання фонетики передбачає не лише етапи формування умінь, а й визначає зміст фонетичної підготовки, тобто все, на чому базується формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок: фонетичний мінімум, основні характеристики голосних і приголосних звуків іноземної мови у порівнянні з рідною та фонетичні правила.

Фонетичний мінімум для учнів 5–9 класів охоплює: фонему (звуки), інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень.

Цей мінімум визначається згідно з:

– **принципом комунікативної доцільності** – включає звуки та інтонеми зі смислорозрізнявальною функцією;

– **стилістичним принципом** – передбачає засвоєння літературної нормативної вимови.

Послідовність вивчення фонетики залежить від структури підручника, мовленнєвих моделей і загальної стратегії формування усного мовлення.

Методичний компонент навчання фонетики охоплює:

– **навички самостійної роботи (наприклад, у мовній лабораторії);**

- роботу з фонетичними словниками;
- використання схем (зокрема артикуляційного апарату);
- інші опори та зразки іншомовного мовлення [10].

На середньому етапі навчання важливими є фонетичні вправи:

- вправи на сприйняття звуків на слух;
- вправи на відтворення фонетичних явищ;
- вправи на автоматизацію вимовних навичок у мовленнєвих ситуаціях;
- фонетичні зарядки [11].

Для кращого засвоєння доцільно використовувати технічні засоби, щоб учні орієнтувалися саме на зразкову вимову.

Отже, методика вдосконалення фонетичних навичок у середній школі на уроках іноземної мови базується на розвитку слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних умінь учнів, з урахуванням принципу апроксимації.

Формування фонетичних навичок проходить кілька етапів: початковий, основний і поглиблений, кожен з яких має свої завдання й методи. На початковому етапі формуються базові вміння шляхом ознайомлення з еталонною вимовою, активного слухання, імітації та читання вголос. На середньому та старшому етапах важливим є підтримка й удосконалення сформованих навичок через інтеграцію фонетичних вправ у загальну мовленнєву діяльність (фонетична зарядка, робота з лексико-граматичним матеріалом, автентичні зразки тощо). Зміст фонетичної підготовки включає засвоєння фонетичного мінімуму, правил вимови та інтонаційних моделей відповідно до комунікативних і стилістичних принципів. Психологічний і методичний компоненти навчання враховують мотивацію, розвиток фонематичного слуху, використання схем, словників, технічних засобів, а також етапність формування навичок (орієнтовно-підготовчий, ситуативний, варіативно-ситуативний).

ЛІТЕРАТУРА

1. Токменінова А., Зелена І. Формування англомовної фонетичної компетенції учнів середніх класів засобами англомовних подкастів. *Universum*. 2024. № 15. С. 329–333.

2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 3–14.
3. Прокопчук М. М. Особливості етапів формування мовних компетентностей в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької). *Іноземні мови*. 2014. № 2. С. 15–20.
4. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посібник. К.: Знання, 2011. 60 с.
5. Кочмар Д., Будз І. Інноваційні технології формування фонетичних навичок майбутніх учителів англійської мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 6 (24). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/download/12381/12442> (дата звернення : 09.04.26).
6. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої і Г.С. Бадаянц. К.: Ленвіт, 2001. С. 9-12.
7. Пономаренко В. В. Удосконалення англомовної фонетичної компетентності учнів старших класів загальноосвітньої середньої школи у контексті діяльнісного підходу. 2021. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2409/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.docx>.
9. Городецька К. Р., Григор'єва Т. Ю. Формування англомовної фонетичної компетенції учнів старшої школи. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов за професійним спрямуванням*. 2022. С. 223-227.
10. Матвеева Д. І. Класифікація вправ для формування фонетичних навичок в учнів початкових класів. *The 2nd International scientific and practical conference "Science and technology: challenges, prospects and innovations"* (October 4–6, 2024). Osaka, Japan: CPN Publishing Group, 2024. С. 251.
11. Мозговенко К. А. Удосконалення в учнів 7-го класу закладу загальної середньої освіти англійськомовних фонетичних навичок з використанням віршів та скоромовок. *Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів (26 березня 2024 р.). Чернівці : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2024. С. 91-93.
12. Холод М. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. Умань : Візаві, 2018. 165 с.

КОРЕКЦІЯ ПОМИЛОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Катерина ТАЛАЩУК

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
філологічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету*

Ірина ВСТРОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри практики англійської мови та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти орієнтують навчальний процес на формування іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає здатність учнів ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у реальних ситуаціях спілкування. У цьому контексті особливого значення набуває проблема корекції помилок в усному мовленні, яка безпосередньо пов'язана з досягненням балансу між точністю та плинністю мовлення [3, с. 84]. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає створення умов для природного використання мови, тому надмірне зосередження на виправленні помилок може негативно впливати на мотивацію учнів та їхню готовність брати участь у мовленнєвій взаємодії. Саме тому сучасна методика розглядає помилку не лише як порушення мовної норми, а і як закономірний етап формування мовленнєвих навичок та показник активного процесу засвоєння мови.

Традиційно корекція помилок розглядалася як процес негайного виправлення мовленнєвих недоліків учителем [7, с. 163]. Такий підхід був характерний для граматико-перекладного та аудіолінгвального методів навчання, у межах яких основна увага приділялася правильності мовлення та автоматизації мовних структур. Проте постійне переривання мовлення учнів із метою виправлення помилок часто призводить до втрати комунікативної спрямованості висловлювання, зниження мовленнєвої активності та формування психологічного бар'єра. Учні починають уникали складних конструкцій, боячись допустити помилку, що негативно впливає на розвиток їхньої мовленнєвої компетентності. У зв'язку з цим сучасна методика навчання

іноземних мов передбачає переосмислення ролі корекції та її інтеграцію в комунікативно орієнтований навчальний процес.

Особливої актуальності проблема корекції помилок набуває у середній школі, де учні переходять від репродуктивного мовлення до більш спонтанного та творчого використання мови [5, с. 79, 80]. Саме на цьому етапі значно зростає кількість лексичних, граматичних, фонетичних і комунікативних помилок, що є природним наслідком активного мовленнєвого розвитку. Водночас учні середнього шкільного віку характеризуються підвищеною чутливістю до оцінювання, тому способи виправлення помилок можуть істотно впливати на їхню мотивацію та психологічний комфорт [7, с. 365]. У таких умовах виникає потреба у гнучкій системі корекції, яка враховувала б не лише характер помилки, а й індивідуальні особливості учнів, рівень їхньої мовної підготовки та комунікативний контекст виникнення помилки.

У межах дослідження запропоновано диференційований підхід до корекції помилок усного мовлення, що ґрунтується на принципах комунікативної доцільності, мінімальної інтервенції та пріоритету самокорекції. Відповідно до цього підходу, вибір способу корекції здійснюється з урахуванням типу помилки (фонетична, лексична, граматична чи комунікативна), ступеня її впливу на розуміння висловлювання, а також етапу мовленнєвої діяльності. Так, під час формування мовної точності доцільним є більш активне використання прямої корекції, тоді як на етапі розвитку плинності мовлення перевага надається імпліцитним або відтермінованим способам виправлення.

Зокрема, у процесі виконання комунікативних завдань доцільно обмежувати негайну корекцію помилок, які не перешкоджають розумінню висловлювання [3, с. 22]. У таких випадках більш ефективним є відтерміноване виправлення після завершення мовленнєвої діяльності, оскільки воно не порушує природного перебігу комунікації. Водночас помилки, що суттєво ускладнюють або унеможливають спілкування, потребують оперативного реагування з боку вчителя. При цьому важливо, щоб корекція мала підтримувальний характер і не сприймалася учнями як покарання за неправильне висловлювання.

Запропонована модель корекції передбачає поетапну організацію діяльності: виявлення помилки, визначення її типу, аналіз комунікативної ситуації, прийняття рішення щодо доцільності втручання та вибір відповідної стратегії корекції. Значну увагу приділено розвитку самокорекції та взаємокорекції як важливих складників навчальної автономії. Самокорекція сприяє формуванню в

учнів уміння аналізувати власне мовлення, помічати помилки та самостійно їх виправляти. Взаємокорекція, своєю чергою, активізує співпрацю між учнями та розвиває навички критичного аналізу мовлення [7, с. 171].

Практична реалізація диференційованого підходу передбачає використання спеціально розробленої системи вправ, спрямованих на формування навичок самокорекції. До таких вправ належать аналіз власного мовлення після виконання усного завдання, взаємокорекція у парах і групах, відтерміноване виправлення типових помилок, перефразування висловлювань, а також вправи на виявлення та пояснення помилок у мовленні інших учнів. Доцільним є також використання аудіозаписів усних відповідей, що дає змогу учням самостійно аналізувати власне мовлення та відстежувати динаміку розвитку мовленнєвих навичок. Застосування зазначених вправ дозволяє поступово переходити від домінування вчительської корекції до активної участі учнів у процесі виправлення помилок.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що впровадження диференційованої моделі корекції сприяє зменшенню кількості помилок, підвищенню точності мовлення та розвитку здатності учнів до самокорекції [5, с. 137]. Крім того, спостерігається зростання мовленнєвої активності, підвищення впевненості учнів у власних мовленнєвих можливостях та зниження рівня страху помилки. Учні стають більш готовими до участі у спонтанному спілкуванні іноземною мовою, активніше використовують нові мовні засоби та демонструють вищий рівень комунікативної самостійності.

Отже, ефективна корекція помилок усного мовлення повинна розглядатися не як епізодичне виправлення окремих мовних недоліків, а як системний компонент навчального процесу, спрямований на підтримку комунікативної діяльності та формування навчальної автономії учнів. Диференційований підхід до корекції дозволяє поєднати розвиток мовної правильності з підтримкою мовленнєвої активності, що є важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою. Запропонований підхід відкриває перспективи для подальших досліджень у напрямі інтеграції стратегій самокорекції, взаємокорекції та рефлексивного навчання у процес формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. *Методика формування іншомовної компетентності в усному мовленні учнів середньої школи* : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2011. 320 с.
2. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 273 p.
3. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow : Pearson Education, 2015. 446 p.
4. Hedge T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press, 2000. 447 p.
5. Lightbown P. M., Spada N. *How Languages are Learned*. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2013. 304 p.
6. Scrivener J. *Learning Teaching : The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. London : Macmillan, 2011. 416 p.
7. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 390 p.
8. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 6th ed. White Plains : Pearson Education, 2014. 398 p.

APPLICATION OF ROLE-PLAYING GAMES INTO HIGH SCHOOL TO FOSTER SPEAKING SKILLS

Богдана ТАРГОНІЙ

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Алла ФРІДРІХ

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка
кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Role-play is considered one of the most effective interactive techniques in teaching English. According to Jack Richards role-plays are activities in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange, based on given information or clues [5].

Handfield stated that learners take on fictional characters and are provided with certain details about them. In such activities, the use of language is more important than acting itself. The situation remains open and can develop in various directions [3]. So, role-playing games can be defined as structured tasks where students adopt roles and perform situations in the target language, either following a script or improvising within a given context. Although, their success depends on classroom conditions, such as clear instructions, appropriate difficulty, and active student involvement. Without these factors, role-play risks becoming superficial and may not provide meaningful speaking practice.

There are several types of role-plays. Krebt's classification is one of the most popular. It suggests «... fully scripted role-play, semi-scripted role-play, and non-scripted role-play» [4, p. 865]. In fully scripted role-plays, students read or memorise ready-made dialogues, which is especially helpful for beginners with limited vocabulary who need strong support. Semi-scripted role-plays offer a model dialogue with gaps, allowing students to adapt the language to their own ideas. Non-scripted role-plays provide only key words, roles, or a brief situation description, requiring students to create their own dialogues. This type is more suitable for intermediate and advanced learners who are capable of spontaneous speech. The choice of type depends on students' proficiency level and lesson aims.

«By employing the semi-scripted role-play, the students could freely express their feelings and make them able to explore their creativity in more ways to enable them to face the real life» [6, p. 327]. In classroom practice, this type is very useful as it supports weaker students by reducing anxiety through structure, while stronger students remain engaged because they can expand on ideas. For this reason, it can be considered the most appropriate type of role-play for high school students.

Role-playing games offer numerous advantages, including increased motivation, improved fluency, and the development of creativity. For teenagers aged fifteen to sixteen, taking on a different role helps reduce the fear of making mistakes. Researchers point out that role-play «promotes language learning, helps to increase cognitive interest in the subject, while making the learning process less difficult, develops memory and thinking, focuses attention on a particular subject, and motivates students to learn English» [1, p. 360]. When implemented effectively, role-play encourages equal participation, builds confidence, and fosters cooperation among students.

At the same time, this method has certain disadvantages. Common challenge can include the dominance of more extroverted students, not enough preparation, and pressure from the curriculum. Teachers must carefully adapt role-play activities to students' age, personality traits, and lesson objectives. Jonathan de Haan states in his research on game-based learning that learning occurred mostly around games not during games [2] if goals, materials, and teacher guidance are not properly aligned.

In the Ukrainian context, role-play is still not widely used, particularly in high school. Many teachers continue to focus mainly on grammar exercises, translation, and workbook activities. As a result, teenagers may have theoretical knowledge and passive vocabulary but lack sufficient speaking practice.

To promote wider use of role-playing in English lessons, such activities should become a regular part of classroom practice. They can be short and easily fit into a standard 45-minute lesson. For instance, after learning new expressions, students can act out a dialogue between groupmates. This allows students to use English in realistic situations. The effectiveness of such activities increases when the teacher monitors the process and provides feedback. Moreover, speaking outcomes can be measured through specific criteria, such as fluency, accuracy, interaction and task achievement.

During teaching practice with a 10th grade at Rivne Lyceum «Centre of Hope» named after Nadiya Marynovych, several problems with speaking

were observed. Before introducing role-play, students completed a questionnaire. Many of them were willing to speak and had enough vocabulary, but they struggled to use correct grammatical structures in spontaneous communication. Others felt anxious about speaking in front of the class and required prompts or scripts.

After incorporating role-playing games into lessons, some improvement was noticed. Students became more active and showed greater interest in English. The activities helped create a more comfortable environment for communication, where students could practice language in realistic situations and gradually improve both accuracy and confidence.

In conclusion, role-play is an effective tool for developing speaking skills in high school. When properly organised, it creates an engaging and communicative learning environment that prepares students for real-life use of English.

JITEPATYPA

1. Biynazarova N. et al. The use of interactive techniques, role-playing games, and dramatization to increase linguistic creativity and motivation of students // Jurnal Arbitrer. 2024. Vol. 11, No. 3. P. 360–372. DOI: <https://doi.org/10.25077/ar.11.3.360-372.2024>
2. deHaan J. Teaching language and literacy with games: what? how? why? // Ludic Language Pedagogy. 2019. Vol. 1. P. 1-57. DOI: <https://doi.org/10.55853/llp.v1Art1>
3. Hadfield J. Elementary vocabulary games. Harlow: Pearson Education Limited, 1998
4. Krebt D. M. The effectiveness of role play techniques in teaching speaking for EFL college students // Journal of Language Teaching and Research. 2017. P. 863-870. DOI: [10.17507/jltr.0805.04](https://doi.org/10.17507/jltr.0805.04)
5. Richards J. C. Key issues in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
6. Yusuf K., Setyamardani F. Engaging students' speaking skill using role play in junior high school // Linguistic, English Education and Art Journal. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31539/leea.v3i2.1150>

РОЛЬ ГУРТКІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вікторія ЧЕРНЯК

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Діана КОЧМАР

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри іноземних
мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

Освітні втрати сьогодні становлять одну з найбільш гострих проблем національної системи освіти. Під освітніми втратами розуміють будь-які прогалини в результатах навчання здобувачів освіти порівняно з очікуваними результатами, зазначеними в навчальних програмах та освітніх стандартах [2, с. 174–175]. Вимушена міграція, евакуація учнів і педагогів, тривалі перерви у навчанні через повітряні тривоги та руйнування шкільної інфраструктури призвели до значних прогалин у формуванні ключових компетентностей учнів. Особливо гострою стала проблема розвитку іншомовної комунікативної компетентності, де втрати проявляються у фрагментарності знань, зниженні навчальної мотивації та нерівномірності можливостей для міжкультурної комунікації. У цих складних обставинах позашкільна освіта набуває статусу важливого ресурсу для компенсації та перебудови освітнього процесу.

Гуртки англійської мови є ефективним інструментом розширення мовленнєвого досвіду учнів та глибокого розвитку їхніх комунікативних навичок. На відміну від традиційних занять, діяльність у гуртках забезпечує поєднання змісту шкільної та позашкільної освіти, створює цілісне освітнє середовище, у якому учні мають можливість активно застосовувати свої знання на практиці. Реальні або змодельовані комунікативні ситуації, творчі проекти, ігри, дебати, театралізовані виступи, участь у конкурсах та волонтерських ініціативах дозволяють здобувачам освіти перейти від репродуктивного володіння мовою до продуктивного та креативного застосування набутих навичок [1, с. 47].

Позашкільні освітні практики охоплюють широкий спектр форм організації діяльності поза межами шкільного розкладу. До них належать мовні клуби, дискусійні групи, проєктні ініціативи, волонтерські програми з міжнародною участю, екскурсії та культурні обміни, онлайн-спільноти для спілкування з носіями мови, участь у конкурсах та олімпіадах. Ці форми дозволяють здобувачам освіти застосовувати іноземну мову в автентичних контекстах, де акцент робиться не на формальному оцінюванні граматики, а на досягненні комунікативної мети. Така організація діяльності сприяє розвитку всіх компонентів комунікативної компетентності та позитивно впливає на подолання освітніх втрат.

Розвиток мотивації через позашкільні центри є важливим аспектом подолання освітніх втрат. Коли здобувачі освіти беруть участь у реальних заходах, таких як міжнародні вебінари, підготовка матеріалів для спільних проєктів або волонтерські ініціативи, вони відчують практичну цінність набутих знань. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації, яка є ключовим чинником тривалого збереження компетентностей та переборення небажання до навчання, викликаного освітніми втратами. Крім того, позашкільні практики дозволяють індивідуалізувати освітній процес, враховуючи інтереси, рівень володіння мовою та особисті потреби кожного учасника.

Позашкільна діяльність сприяє розвитку ключових компетентностей, насамперед комунікативної, а також соціальної, культурної й громадянської, формуючи в учнів уміння співпрацювати, висловлювати власну думку, аргументувати позицію та толерантно ставитися до інших культур [1, с. 47]. Особливо важливо, що такі компетентності розвиваються в атмосфері прийняття та підтримки.

Отже, гуртки позашкільної освіти є додатковим ресурсом для подолання освітніх втрат та розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтеграція змісту позашкільної освіти та позаурочної діяльності в умовах повоєнного відновлення країни: методичний посібник / А. Е. Бойко, В. В. Вербицький, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, В. В. Мачуський; за ред. О. В. Литовченко. Київ: Генеза, 2025. 132 с.
2. Мороз П. В. Освітні втрати в Україні: аналіз викликів та шляхи їх компенсації. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2023: горизонти інновацій* : зб. матеріалів VII Міжнародної наукової конференції (м. Київ, 25 трав. 2023 р.). Тернопіль : Крок, 2023. С. 174–177. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736452/> (дата звернення: 09.05.2026).

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Наталія ШВАБ

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

Науковий керівник:

Аліна КРУГЛЯК

*викладач кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне*

У сучасних умовах глобалізації володіння іноземною мовою виступає вагомим чинником ефективної комунікації, що відкриває широкі перспективи для особистісного зростання, професійного становлення та академічної мобільності. Одним із центральних завдань у процесі вивчення англійської мови є розвиток умінь читання, оскільки цей вид мовленнєвої діяльності не лише сприяє збагаченню словникового запасу та закріпленню граматичних структур, але й має позитивний вплив на формування навичок аудіювання, письма й усного мовлення.

Читання текстів англійською мовою виконує не лише освітню, а й культурознавчу функцію. Завдяки роботі з автентичними матеріалами учні отримують можливість ознайомитися з соціокультурними особливостями англомовних країн, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності. Крім того, робота з текстами стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, самостійності в навчанні, що особливо актуально для учнів середньої школи – вікового етапу, на якому

відбувається активне становлення когнітивних та соціальних умінь.

У цьому контексті важливим педагогічним завданням є створення сприятливих умов для результативного формування навичок читання у школярів середньої ланки. Ефективність освітнього процесу зумовлюється не лише добром адекватних методів і засобів, але й урахуванням індивідуально-психологічних характеристик учнів цього віку

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [4], основною метою вивчення іноземної мови є формування комунікативної компетентності, що передбачає освоєння мови як засобу міжкультурного спілкування та розвиток здатності застосовувати її для взаємодії між культурами та цивілізаціями сучасного світу.

Читання іноземною мовою є не лише важливим компонентом комунікативних умінь, але й одним із найпоширеніших способів здійснення іншомовної комунікації [3, с. 5]. Навчання читання іноземною мовою сприяє успішному засвоєнню мови загалом [2].

Читання має важливе значення в навчальному процесі як інструмент здобуття знань. Воно сприяє засвоєнню мовного матеріалу, його закріпленню та накопиченню. Читання іноземною мовою є не лише важливим комунікативним умінням, а й засобом взаємодії, який, разом з усним мовленням, є одним із основних видів мовленнєвої діяльності. Воно активно застосовується для іншомовної комунікації, і учні середньої школи повинні оволодіти ним згідно з вимогами чинної програми [5] та Державного стандарту базової середньої освіти [6].

Ж. Є. Глушенко визначає основні напрями застосування навичок читання іноземною мовою [1, с. 2-5]:

- освоєння графічної системи іноземної мови;
- покращення володіння лексикою;
- засвоєння звукових, графічних та граматичних форм слова, його значення та використання у різних контекстах;
- розширення активного і пасивного словникового запасу;
- вдосконалення граматичних і композиційних аспектів мови, побудови висловлювань різного обсягу;
- покращення вимови та навчання інтонації;

– вміння ділити текст на змістові частини з різним ступенем важливості.

Процес навчання умовно поділяється на дві основні стадії: підготовчу та стадію зрілого читання. Залежно від мети та завдань використовуються різні види читання, такі як ознайомлювальне, вивчаюче та вибіркове, кожен з яких має свою специфічну методику. Наприклад, ознайомлювальне читання націлене на загальне розуміння тексту, вивчаюче — на детальний аналіз, а вибіркове — на швидкий пошук конкретної інформації.

Формування англомовної компетентності в читанні у сучасних школярів стикається з низкою викликів, зумовлених цифровізацією, зміною парадигми навчання (НУШ) та соціальними факторами.

Основні сучасні виклики включають:

Кліпове мислення та зниження концентрації: Учні звикли до коротких текстів (соцмережі, месенджери), через що їм важко фокусуватися на довгих, складних або академічних текстах, що знижує глибину розуміння.

Інформаційне перевантаження: Велика кількість контенту ускладнює вибір якісних автентичних матеріалів, що відповідають інтересам та рівню знань учнів.

Мотиваційний бар'єр: Невідповідність навчальних текстів сучасним інтересам учнів веде до втрати інтересу до читання іноземною мовою.

Цифрова нерівність та потреба в нових методах: Необхідність впровадження інтерактивних методів (блог-ресурси, цифрові платформи) вимагає високої цифрової грамотності від педагогів та наявності технічного забезпечення.

Необхідність формування функціональної грамотності: Сучасний виклик полягає не просто в технічному вмінні читати, а в здатності інтерпретувати, критично оцінювати та використовувати інформацію з тексту [8].

Шляхи вирішення та актуальні підходи:

Диференційований підхід: Використання різнорівневих завдань та тематичних текстів для індивідуалізації навчання.

Розвиток критичного мислення: Навчання роботі з різними типами автентичних матеріалів (статті, блоги, новинні стрічки) для формування лінгвокультурної компетентності.

Використання інноваційних технологій: Впровадження онлайн-ресурсів та мультимедійних матеріалів для підвищення мотивації та залученості.

Комунікативна спрямованість: Читання розглядається як засіб отримання інформації для подальшого обговорення (усна або письмова інтерпретація) [9].

Критеріями сформованості читаннєвої компетентності англійською мовою визначено: темп читання, розуміння змісту, уміння знаходити необхідну інформацію, правильну вимову та інтонаційне оформлення.

Відповідно до обраних критеріїв, виокремлено три рівні сформованості компетентності: високий, середній і низький. Дослід проводився на базі Рівненської гімназії №20 Рівненської міської ради за участі учнів 5-А та 5-Б класів, по 30 осіб у кожному.

На констатувальному етапі встановлено, що у 20% учнів 5-А класу та 23,33% учнів 5-Б класу рівень читаннєвої компетентності є високим. Водночас 30% учнів 5-А та 36,67% учнів 5-Б класу продемонстрували низький рівень сформованості. Враховуючи отримані дані, 5-А клас обрано як контрольну групу, а 5-Б – як експериментальну.

На контрольному етапі зафіксовано зростання кількості учнів із високим рівнем сформованості читаннєвої компетентності: у контрольній групі – з 23,33% до 33,33%, що свідчить про помірне покращення; в експериментальній – із 26,67% до 53,33%, що демонструє суттєве зростання. Водночас середній рівень у контрольному класі дещо зменшився (з 46,67% до 43,33%), а в експериментальному – знизився помітніше (з 40% до 33,33%). Найвідчутніші зміни стосуються зниження кількості учнів із низьким рівнем: у контрольній групі – з 30% до 23,33%, в експериментальній – з 33,33% до 13,33%.

Таким чином, результати експерименту підтверджують гіпотезу дослідження: впровадження інтерактивних, ігрових методів навчання, залучення автентичних текстів і використання мультимедійних ресурсів

сприяє ефективнішому формуванню навичок читання англійською мовою в учнів середнього шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко Ж. Є. Організація читання на уроках іноземної мови. Англійська мова та література. 2010. №16. С. 2–5.
2. Дітчик С., Деркач, Ю. Теоретичні засади формування навичок читання у процесі вивчення іноземної мови у початковій школі. Молодий вчений. №9. С. 201–204. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-9-85-43>
3. Єременко Т. Є. Контекстний підхід до формування англомовних інтонаційних навичок у студентів факультету іноземних мов. In: The 5 th International scientific and practical conference “Scientific research: modern challenges and future prospects” (December 16-18, 2024) MDPC Publishing, Munich, Germany. 2024. P. 626-630.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи: Наказ МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 02.01.2025).
6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 № 898 : станом на 2 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#Text> (дата звернення: 15.01.2025).
7. Чорна О. О., Семенюк І. І. Методика навчання читання англійською мовою в середній школі. Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Wspolczesne problemy i perspektywy rozwoju : zbiror artykułow naukowych. 2016. С. 52–55.
8. Сем'ян, Н., Денисенко, Т. (2023). Blogs as a means to enhance reading proficiency in the english language for 10th-grade students. Ars linguodidacticae (12), 18–33. URL : <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.2.02>
9. Бабінець В. П. Формування англомовної компетентності у читанні учнів початкової школи засобами диференційованих вправ під час організації роботи із тематичним текстом // The use of modern technologies in higher education institutions: матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (27–29 жовтня 2025 р., Роттердам, Нідерланди). – Роттердам, 2025. – С. 69–73.

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SKILLS

Ганна ЮРІЙЧУК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,*

Рівненського державного гуманітарного університету

Науковий керівник:

Алла ФРІДРІХ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри теорії і практики іноземних мов та методики
викладання англійської мови*

Рівненського державного гуманітарного університету

Digital technologies have become an important component of modern foreign language education because they provide students with access to authentic materials, interactive communication, and flexible learning opportunities. In contemporary education, digital tools are used not only as additional resources but also as instruments that support the development of language competences and increase student engagement in the learning process. Researchers emphasise that digital technologies create meaningful communicative contexts in which students can practise language in situations closer to real communication [2].

Digital technologies contribute to the development of all four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Listening comprehension can be improved through podcasts, multimedia platforms, educational videos, and language-learning applications. These resources expose students to authentic pronunciation, various accents, and natural speech patterns. Moreover, learners can replay audio materials multiple times and work at their own pace, which improves comprehension and pronunciation accuracy [4].

Speaking skills are developed through online discussions, pair work, video conferencing platforms, and voice-recording tasks. Such activities create opportunities for communication in realistic situations and help students overcome fear of speaking a foreign language. Digital interaction also encourages collaborative learning and active participation in classroom activities [8].

Reading skills improve through the use of online articles, blogs, e-books, and interactive texts that reflect authentic language use. These materials help students expand vocabulary, improve comprehension, and

develop critical thinking skills. Writing skills can be practised through collaborative online platforms and interactive exercises that provide immediate feedback on grammar, spelling, and coherence. As a result, students receive more individualised and meaningful language practice compared to traditional approaches [1].

At the same time, the effectiveness of digital technologies depends on proper pedagogical organisation. Teachers play a central role in selecting appropriate materials, designing relevant tasks, and monitoring student participation during technology-based activities. According to researchers, digital learning environments require clear instructions, structured tasks, and continuous teacher guidance to ensure productive learning outcomes [5]. In this context, the role of the teacher changes from a traditional transmitter of knowledge to a facilitator who supports students in navigating digital learning environments and developing both language and digital competences [6].

During pedagogical practice in the 10th form at «Harmony» Lyceum in Rivne, several difficulties connected with the use of digital technologies were observed. Some students demonstrated high motivation and actively participated in online activities, while others experienced difficulties maintaining concentration or applying grammatical structures accurately during spontaneous speaking tasks. Approximately 60% of learners showed active engagement in digital activities, although some required additional instructional support and guidance while using digital tools. These observations confirm that technology itself does not automatically guarantee successful learning outcomes. The effectiveness of digital learning environments largely depends on teacher support, logical organisation of tasks, and appropriate classroom management [3].

Another important issue is maintaining a balance between traditional and digital teaching methods. Although digital technologies provide flexibility, authentic materials, and opportunities for independent learning, traditional classroom interaction remains essential for effective language acquisition. Face-to-face communication, grammar explanation, classroom discussions, and written exercises continue to play a significant role in consolidating knowledge and developing communicative competence. Researchers note that mobile-assisted language learning expands opportunities for language practice outside the classroom, allowing students to study anytime and anywhere [7]. However, digital tools should complement rather than completely replace traditional teaching approaches.

Digital technologies are effective tools for developing foreign language skills in high school students. They support listening, speaking, reading, and writing development through authentic materials, interactive

communication, and collaborative activities. Nevertheless, successful implementation of digital technologies depends on careful lesson planning, teacher guidance, and balanced integration with traditional teaching methods. A combination of digital and traditional instruction creates a more flexible, engaging, and effective learning environment and better prepares students for real-life communication in a foreign language.

REFERENCES

1. Benson P., Reinders H. *Beyond the language classroom*. London : Palgrave Macmillan, 2011.
2. Blake R. J. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington : Georgetown University Press, 2013.
3. Brugliera P. The effectiveness of digital learning platforms in enhancing student engagement and academic performance. *Journal of Education, Humanities, and Social Research*. 2024. Vol. 1(1).
4. Cedillo Llivisaca M. A., Guamán Luna M. M. The impact of technology in listening and writing in EFL students: A literature review. *RESISTANCES Journal of the Philosophy of History*. 2025. Vol. 6(11).
5. Hubbard P. *Computer-Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. London : Routledge, 2010.
6. Rice M. F., Ortiz K. R. Evaluating digital instructional materials for K–12 online and blended learning. *TechTrends*. 2021.
7. Stockwell G. Mobile-assisted language learning. In: *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London : Bloomsbury Publishing, 2013. P. 201–216.
8. Warschauer M., Kern R. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

**збірник тез доповідей учасників
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

ВИПУСК 3

Наукові статті надруковано в авторській редакції.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір, точність наведених фактів, цитат та інших відомостей.

Упорядники: А. А. Смерчко, Д. А. Кочмар
Графічний дизайнер: А. А. Смерчко