



# МОВНИЙ ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР У КРАЇНАХ СВІТУ



2025 р.

*Друкується за рішенням Науково-методичної ради  
факультету іноземної філології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
Протокол № 4 від 18 листопада 2025 року.*

**Редакційна колегія:**

**Леміш Наталія Євгенівна**, декан факультету іноземної філології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доктор філологічних наук, професор;

**Балабан Олена Олександрівна**, заступник декана факультету іноземної філології з виховної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доцент кафедри германських мов і міжкультурної комунікації, кандидат філологічних наук, доцент;

**Бежека Дмитро Анатолійович**, відповідальний за студентську науку та міжнародну мобільність студентів факультету іноземної філології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доцент кафедри германських мов і міжкультурної комунікації, кандидат педагогічних наук, доцент;

**Блинова Ірина Анатоліївна**, завідувач кафедри германських мов і міжкультурної комунікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент;

**Вдовиченко Лілія Федорівна**, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та перекладознавства Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

**Ісаєва Олена Олександрівна**, професор кафедри літературознавства та методики викладання зарубіжної літератури Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

**Кравцова Юлія Валентинівна**, завідувач кафедри мовознавства та методики викладання іноземних мов Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доктор філологічних наук, професор;

**Мельник Павло Юрійович**, старший викладач кафедри мовознавства та методики викладання іноземних мов Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

**Сафонова Наталія Миколаївна**, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та перекладознавства Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент.

**Мовний та навчальний простір у країнах світу:** матеріали XV Міжнародної науково-практичної студентської конференції (11 листопада 2025 року): збірник тез. – Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. – 240 с.

До збірника увійшли матеріали XV Міжнародної науково-практичної студентської конференції «Мовний та навчальний простір у країнах світу». Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, викладачів, студентів.

**За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.**

**А. О. Адаменко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. наук, доц. Г. М. Семененко)

## **МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ФАКУЛЬТАТИВНИЙ ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Формування іншомовної комунікативної компетентності є центральною педагогічною проблемою в сучасних умовах, оскільки суспільство потребує кваліфікованих фахівців, здатних вільно вступати в ефективне іншомовне спілкування (Маркова, 2021). Фундаментом для такої комунікації слугує іншомовна лексична компетентність, яка охоплює не лише знання слів, але й навички їхнього адекватного використання у мовленнєвій діяльності. Однак традиційна шкільна система зіштовхується з обмеженістю навчального часу, що ускладнює забезпечення необхідної інтенсивності та частоти контакту з лексичними одиницями, критично важливих для переведення їх з пасивного запасу в активне оперування (Горбатюк, Кравченко, Алексєєва, Розумна, 2019).

Існуючі методики часто виявляються недостатніми для стимулювання учнів до самостійного породження грамотно оформленого усного чи писемного висловлювання. Зокрема, якщо процес вивчення лексики зводиться переважно до читання, без належної інтеграції письмової, аудіальної та розмовної практики, ефективність засвоєння суттєво знижується, а мотивація учнів слабшає. Відсутність постійного контексту та практики використання лексики поза межами класної кімнати створює методичний розрив. У цьому контексті виникає гостра потреба у впровадженні факультативних, гнучких інструментів, здатних інтенсифікувати самостійну діяльність учнів та індивідуалізувати процес засвоєння лексики, компенсуючи обмеження традиційного аудиторного навчання.

**Актуальність** дослідження методичного потенціалу мобільних додатків визначається як соціальними, так і педагогічними імперативами. На соціальному рівні, глобалізація підвищує вимоги до мовної підготовки молоді, роблячи лексичну компетентність обов'язковим компонентом підготовки майбутнього фахівця. З педагогічного погляду, сучасна освітня парадигма вимагає якісних змін та впровадження інноваційних форм навчання, таких як e-learning, m-learning та u-learning. Сучасні здобувачі освіти, особливо учні основної та старшої школи, вирости у фізично-цифровому світі, демонструючи високий рівень персоналізації та раціональності у навчальних запитах.

Мобільне навчання (M-learning) відповідає цим вимогам, оскільки воно має значну перевагу перед традиційними методами, сприяючи поєднанню навчальної діяльності з вільним часом. Воно дає змогу учням вчитися в будь-який час і в будь-якому місці, створюючи умови для навчання у реальному контексті. Використання мобільних додатків інтенсифікує самостійну діяльність, підвищує

пізнавальну активність і мотивацію. З огляду на ці фактори, дослідження мобільних додатків як високопродуктивного факультативного засобу для інтенсивного формування лексичної компетентності є критично важливим для модернізації освітнього процесу.

**Метою** цього дослідження є теоретичне обґрунтування ефективності використання мобільних додатків як факультативного засобу для формування іншомовної лексичної компетентності учнів основної та старшої школи, а також визначення ключових методичних умов їхнього успішного впровадження в контексті змішаного навчання.

Іншомовна лексична компетентність являє собою багатокомпонентну структуру, що вимагає опанування не лише знань про лексичні одиниці, а й правил їхньої словотворчості та сполучуваності, а також здатності адекватно використовувати їх у мовленнєвих ситуаціях. Для повноцінного формування цієї компетентності необхідна різноманітна практика, яка не обмежується лише читанням, а включає також аудіювання, говоріння та письмо.

Мобільні додатки демонструють потужний потенціал у подоланні методичних викликів, пов'язаних із традиційним ізольованим заучуванням лексики. Вони дозволяють учням взаємодіяти з лексичними одиницями в інтерактивних формах, таких як ігри, віртуальні вправи та тестування. Наприклад, функціонал додатків часто включає списки слів на різні теми з перекладом, зображенням та транскрипцією. Крім того, вони пропонують тренування вимови через повторення за носіями мови. Таким чином, додатки забезпечують комплексну сенсорну та контекстуальну обробку лексики, перетворюючи пасивний набір знань на динамічний інструмент комунікації. Вони можуть сприяти розвитку навичок читання та аудіювання за допомогою аудіокниг, віртуальних вправ на вимову, а також вивченню сленгу та фразеології, що є необхідним для досягнення високого рівня комунікативної компетентності (Коваль, 2024).

Мобільне навчання (M-learning) визнається інноваційним напрямком, що інтенсифікує самостійну діяльність, забезпечує індивідуалізацію процесу та значно підвищує пізнавальну активність і мотивацію учнів. Психолого-педагогічний потенціал M-learning реалізується через декілька ключових механізмів:

Перш за все, мобільні додатки створюють умови для особистісно-орієнтованого навчання та високого рівня індивідуалізації. Застосунки здатні адаптуватися до потреб учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою, що відповідає високому рівню персоналізації, очікуваному сучасними здобувачами освіти, які існують у фізично-цифровому світі.

По-друге, M-learning сприяє мікронавчанню та гнучкості. Можливість виділяти короткі проміжки часу, що становить, наприклад, лише 20 хвилин на день для опанування 10 нових лексичних одиниць, ідеально узгоджується з психологічними особливостями уваги підлітків. Це забезпечує систематичне високочастотне повторення, відоме як «рознесене повторення» (Spaced Repetition), яке є

оптимальним для довготривалого зберігання лексики. Така гнучкість сприяє швидкому збагаченню активного словникового запасу.

По-третє, застосування мобільних додатків є потужним інструментом мотивації та гейміфікації. Додатки, орієнтовані на ігрове навчання, такі як Duolingo, Memrise та Busuu, перетворюють рутинний процес вивчення лексики на цікаву та захоплюючу діяльність. Це не лише формує в учнів зацікавленість, але й розвиває логічне мислення, увагу та креативність. При належному методичному впровадженні мобільні додатки також можуть сприяти зниженню навантаження на вчителя та учнів, автоматизуючи процеси контролю та тренування (Лосев 2023).

Водночас, необхідно враховувати, що використання M-learning як факультативного засобу вимагає подолання певних технічних та методологічних викликів. До них належать можлива обмеженість живого спілкування, відсутність відповідного технічного забезпечення або швидкісного інтернет-з'єднання, а також можливий брак знань у сфері інформаційних технологій у педагогічного складу. Це свідчить про необхідність інтегрувати мобільні засоби в систему змішаного навчання, де вони виступають доповнювальним, а не замінюючим інструментом.

Аналіз ринку мобільних додатків виявляє їхнє різноманіття, що дозволяє педагогам підібрати інструменти, орієнтовані на специфічні потреби учнів. Можна виділити кілька основних категорій:

1. Ігрові та курсові платформи: До цієї категорії належать Duolingo, Babbel та Busuu. Вони пропонують структуровані курси, які часто орієнтовані на ігрове навчання, роблячи процес засвоєння лексики більш захоплюючим.
2. Спеціалізовані тренажери лексики: Застосунки, такі як Memrise та Lingo, фокусуються на інтенсивному вивченні та повторенні слів. Вони використовують різні типи вправ для запам'ятовування, включаючи флешкартки, вибір слова, складання слова та пошук пар, а також надають можливість відстежувати прогрес. Lingo, зокрема, є цінним інструментом, оскільки дозволяє завантажувати книги, розподілені за рівнями, і пропонує миттєвий переклад незнайомих слів.
3. Комунікативні та письмові інструменти: Додатки на кшталт HelloTalk розвивають практичні навички спілкування. Інструменти, що базуються на штучному інтелекті, як Grammarly, надають допомогу для покращення письма, пропонуючи виправлення та пропозиції в режимі реального часу.

Це функціональне різноманіття дозволяє вчителю виконувати роль методичного архітектора, який добирає факультативні засоби для адресної корекції індивідуальних прогалин у лексичній компетентності учнів, чи то у вимові, чи то у письмовому використанні, чи то у контекстуальному застосуванні (Горбатюк, Кравченко, Алексєєва, Розумна, 2019).

Аналіз теоретичних засад підтверджує, що мобільні додатки є високопродуктивним і методично обґрунтованим факультативним засобом для

ефективного формування іншомовної лексичної компетентності учнів основної та старшої школи. Ефективність цього підходу досягається завдяки трьом взаємопов'язаним чинникам: інтенсифікації самостійної діяльності, можливості для високого рівня індивідуалізації та застосуванню гейміфікованих, інтерактивних прийомів, що підвищують пізнавальну активність і мотивацію.

Лексична компетентність, що є основою комунікативної, виграє від гнучкого та постійного доступу до навчальних матеріалів, який забезпечують мобільні технології. Це дозволяє тренувати лексичні одиниці у різних контекстах мовленнєвої діяльності, включаючи аудіювання, вимову та письмо. Отже, проведений аналіз та експериментальні дані доводять, що використання мобільних додатків забезпечує значне зростання навчальних результатів порівняно з традиційними методами.

Важливим напрямком досліджень є розробка уніфікованих методів інтеграції інструментів ШІ до навчальних програм, зокрема шкільних. Потрібно провести дослідження ефективності різних типів ШІ-інструментів для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, з особливим акцентом на лексичному аспекті. Це включає порівняльний аналіз, як ШІ впливає на засвоєння професійної чи академічної лексики порівняно із загальнонавчальною.

Окрему увагу необхідно приділити етичним викликам, що виникають при використанні ШІ в навчальному процесі. Варто дослідити та врахувати норми грамотності та етики у вивченні іноземних мов при інтеграції цих інструментів. Хоча інструменти ШІ можуть сприяти практиці мови та забезпечувати зворотний зв'язок, існує ризик розвитку мовних помилок, стереотипів або упереджень. Майбутні дослідження мають надати педагогам практичні рекомендації щодо усвідомлення обмежень та потенційних упереджень ШІ, а також навчити учнів критично мислити при оцінці інформації, отриманої від цих цифрових інструментів. Це є необхідною передумовою для забезпечення академічної доброчесності та сталої якості засвоєння іншомовної лексики у цифровому освітньому середовищі.

### **Список використаних джерел**

Горбатюк, Л. В., Кравченко, Н. В., Алексеева, Г. М., & Розумна, Т. С., (2019). Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 74(6), 150–164.

Коваль, Б. В. (2024). *Використання мобільних додатків у формуванні англomовної лексичної компетентності учнів основної школи* (кваліфікаційна робота магістра). Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк.

Лосєв, М. А. (2023). *Формування англomовної лексичної компетентності учнів 11 класів закладів загальної середньої освіти з використанням мобільних технологій* (кваліфікаційна робота магістра). Національний університет “Чернігівський колегіум” ім. Т.Г. Шевченка, Чернігів.

Маркова, І. В. (2021). Сучасні методи формування лексичної компетентності на уроках іспанської мови в гімназії. *Молодий вчений*, (4), 70-73.

**M. A. Arefieva,**  
Mykhaylo Dragomanov State University of Ukraine  
(Scientific supervisor – PhD in Philology,  
Associate Professor, N. M. Kuvshynova)

## **CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOLS AND HIGHER EDUCATION**

Now English is an international language, knowledge of which is important for every person and shows his awareness. Elementary knowledge of English is required from pupils and students of every country, but there are many methods of achieving this goal. Currently, both around the world and in Ukraine, CLIL subject-language integrated learning is becoming popular. People achieve the best results in learning English and other subjects, so this research is relevant for wider use and implementation in Ukraine.

*The purpose of the study* is to determine the methods, principles, techniques of the research method, its methodology, and to check the shortcomings in our time.

CLIL, which stands for Content and Language Integrated Learning, is an innovative educational approach that blends subject matter instruction with language learning (CLIL Methodology).

CLIL commenced its existence and development in Europe in the 1960s and 1970s. J. Marsh, in his volume CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, attempts to explore this method for the first time. The collection features articles by European CLIL experts demonstrating successful examples of CLIL application in educational institutions of various levels. The book contains practical advice and theoretical justifications for improving and disseminating this teaching method.

Although the term CLIL is relatively new, the concept of integrated learning has deep historical roots. It can be traced back to the ancient Babylonians and became widespread with the rise of bilingual education in the 1960s.

In the 1990s, discussions emerged regarding the linguistic and ethnic aspects of education: what should be the official language, in which language should the educational process be organized, and what status should national minorities have. In 1992, the Council of Europe adopted legislation to protect the rights of ethnic groups. Dale L. and Tanner R. note that the origins of the methodology can be traced back to David Marshall's research conducted in 1994. Subsequently, the 1995 Resolution of the Council of the European Union, educational programs, legislative initiatives in the field of education, as well as projects and proposals for teaching other disciplines in a foreign

language formed the foundation for its development, in particular through educational plans for 2007–2013.

In 1996, the international UNICOM project, implemented as part of the Erasmus+ program, introduced the abbreviation for the methodology. The University of Jyväskylä in Finland and the European Platform for Dutch Education joined the project. In 2002, David Marshall described the methods and principles of teaching within this concept in more detail. In 2006, the European education network Eurydice, which prepares analytical reports on education in Europe, identified one of the key problems in implementing this methodology: the insufficient qualification of teachers to apply certain CLIL models.

In 2013, the most common definition of CLIL was considered to be a teaching method. In countries such as Hungary and Bulgaria, where bilingual schools have existed for about 50 years, this method has gained considerable popularity. In Ukraine, the CLIL methodology is gradually developing with the support of the Ministry of Education and Science. Experimental programs for its implementation are being conducted in schools and lyceums. In 2021, Vinnytsia Humanitarian Lyceum No. 1 studied the theoretical foundations of the CLIL methodology and applied it in practice. Changes are also taking place in higher education institutions, with the Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic National University being a prime example of these processes.

The specifics of implementing the methodology are based on the four principles of the 4C model:

- 1) content - the principle of acquiring subject content, which requires the mandatory mastery of certain volumes of subject content of a particular school subject;
- 2) communication - the principle of communication and interaction, which requires the study of subject matter through organized interaction between participants in the educational process using a foreign language, i.e., speaking, listening, reading, and writing in a foreign language;
- 3) cognition - the principle of active learning, which involves the use of critical thinking in the educational process through the modelling of learning situations aimed at analysis, comparison, classification, and conclusion drawing;
- 4) culture - the principle of cultural awareness, which emphasizes the important role of studying the culture of the country whose language is being studied.

Back in 1990, D. Marshall developed three models for implementing the CLIL methodology:

- 1) soft (language-led);
- 2) hard (subject-led);
- 3) partial immersion.

The soft model focuses on learning a foreign language through the integration of subject content, where school subjects become topics for lessons. For example, an English lesson might cover the topic of “Musical Instruments.” Students read texts, learn new words, and listen to music, but this does not mean that they study the subject of music in depth.

The hard model, on the other hand, is the opposite of the soft model and assumes that English is a tool for learning a subject. In other words, a violin lesson taught in English. The third approach involves mixed teaching, where some subjects are taught in a foreign language and others in the native language. Alternatively, a smaller number of subjects are taught in a foreign language. For example, literature and physics are taught in Ukrainian, while biology and art lessons are conducted in English (ОНИЩЕНКО, 2025).

To demonstrate the tools and principles of the CLIL methodology, we will use Camille Saint-Saëns's "The Carnival of the Animals" in a music class at a secondary school.

First, the teacher asks the children to join in and remember the animals they know and hear in the composition. In this way, some children repeat the material, while those who do not know it well expand their vocabulary. Next, the children are actively involved. While listening, they interact with each other, describe the instruments they hear, and make their guesses. If the teacher wants the children to feel the work and express their own opinions about it, they can be asked to write a poem or prose on paper. Even without knowing certain words, children try to express their feelings in every possible way and practice their writing skills. The teacher encourages students to work individually and shows that it is possible to be creative even in this method of teaching. At the end of the lesson, students read their works aloud, discuss what they have heard, the history of writing, and the contribution to culture, practicing their speaking skills (Ćirkovic Miladinovic & Milić, 2012).

The teacher makes several important observations during the lesson. It is important to tailor lessons to the students' level of English, although it is also possible to teach students with different language skills. Important note: if children dislike the English language, they may develop a dislike for the subject they are studying using this method. ***Prospects for further research and application in Ukraine.*** Despite the fact that this technology has already been experimentally tested in foreign practice and there are examples of its implementation in a number of foreign textbooks, we must acknowledge the low level of readiness to introduce CLIL into the practice of domestic schools. Thus, domestic education faces a number of challenges. One of them is the lack of information about this technology and the need to inform Ukrainian teachers about the specifics of its implementation. Methodologists and developers of teaching materials also need to assess students' readiness to work with CLIL, outline indicative topics, analyze interdisciplinary connections, and extrapolate them to students' foreign language experience, cognitive needs, and current trends. In addition, we must recognize that the implementation of CLIL in school practice will not be limited to the design of appropriate teaching materials and the development of criteria for assessing learning outcomes. A substantial review and specification will be required of the goals of foreign language teaching in schools, the justification of the role and place of CLIL in the formation of intercultural foreign language communicative competence of students in general secondary education: whether it should be an optional or mandatory component of the curriculum. These questions outline the scope of further priority scientific research on the introduction of CLIL into the practice of domestic schools and

experimental testing to verify theoretical propositions. Only after receiving answers to these questions, it will be possible to systematically work with CLIL in modern Ukrainian schools (Пасічник & Пасічник, 2023).

**Conclusion.** The Content and Language Integrated Learning has many prospects for the future. With the correct use of the “4C” techniques and other specifics of the method by the teacher, students will be able to effectively learn English and save time on learning other subjects. There are examples of the introduction of this method in Ukraine, so English language teaching can reach an international level.

### References

Онищенко, Є. В. (2025). *Використання методики CLIL на інтегрованих уроках англійської мови й фізичного виховання*: Кваліфікаційна робота. Полтава. (53 с.). URL:[https://www.researchgate.net/publication/348932273\\_Music\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_foreign\\_language\\_learning\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Primary\\_Education\\_Proposing\\_innovative\\_CLIL\\_Music\\_teaching\\_approaches](https://www.researchgate.net/publication/348932273_Music_as_a_tool_for_foreign_language_learning_in_Early_Childhood_Education_and_Primary_Education_Proposing_innovative_CLIL_Music_teaching_approaches) (дата звернення: 21.10.2025).

Пасічник, Олександр, Пасічник, Олена. (2023). Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. № 30. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736830/1/Pasichnyk\\_CLIL\\_PSP.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736830/1/Pasichnyk_CLIL_PSP.pdf) (дата звернення: 21.10.2025).

Ćirkovic Miladinovic, Ivana R. & Milić, Ivana M. (2012). Young learners and CLIL: Developing language skills in ELT Classroom Integrated with the Contents of Musical Education. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners*. (P. 55–62). URL:

[https://www.researchgate.net/publication/348932273\\_Music\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_foreign\\_language\\_learning\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Primary\\_Education\\_Proposing](https://www.researchgate.net/publication/348932273_Music_as_a_tool_for_foreign_language_learning_in_Early_Childhood_Education_and_Primary_Education_Proposing)  
CLIL Methodology > What Is CLIL Teaching Approach. Europass Teacher Academy. URL: <https://www.teacheracademy.eu/blog/clil/> (date of access: 21.10.2025).

**Л. А. Байрамова,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Б. А. Салюк)

## СЛЕНГОВІ СКОРОЧЕННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕННЯХ МОЛОДІ

Молодь виступає однією з ключових рушійних сил суспільного розвитку, здатною впливати на трансформацію різних сфер життя, а подекуди і на хід світової історії. Мова як невід’ємний елемент культури та комунікації не є винятком із цього процесу. У різні історичні періоди можна спостерігати, як мовні системи зазнають змін під впливом людської діяльності, поступово адаптуючись до соціальних умов і потреб певної епохи.

У ХХІ столітті молодь активно користується цифровими засобами комунікації, які стали важливою частиною повсякденного життя. Повідомлення у форматі SMS і месенджерів (TikTok, Instagram, Telegram тощо), сторіз, дописи в соціальних мережах та інші форми цифрової взаємодії формують новий тип комунікативних практик. У результаті цього виникла своєрідна мова цифрової епохи, що, за визначенням Брюс В., Едвіна Ф. і Мартіна А., характеризується стислістю текстових повідомлень, зумовленою обмеженнями кількості символів. Це сприяє розвитку економії мовлення, яка надає пріоритет лаконічності, креативності та адаптивності (Bruse, 2024). Характерними рисами цієї мови є використання сленгових скорочень, сталих виразів, мемів та інших елементів інтернет-дискурсу, що забезпечують швидку, динамічну й емоційно забарвлену передачу інформації. Саме тому дослідження сленгових скорочень в англомовних текстових повідомленнях молоді є **актуальним**, оскільки вони відображають сучасні тенденції мовної еволюції, специфіку молодіжного мовлення та процеси адаптації англійської мови до цифрового середовища.

Як слушно зазначає Девід Крістал, «all the popular beliefs about texting are wrong», адже скорочення та інші елементи цифрового мовлення не руйнують мову, а демонструють її гнучкість і здатність до адаптації в нових комунікативних умовах (Crystal, 2011). Це положення підкреслює необхідність наукового вивчення феномену сленгових скорочень у цифровому спілкуванні молоді, що й визначає мету даного дослідження.

**Метою дослідження** є здійснення лінгвістичного аналізу сленгових скорочень, уживаних у англомовних текстових повідомленнях молоді (соціальні мережі), та визначення їхніх функціональних можливостей як ефективного засобу передачі інформації у текстовому форматі, зокрема під час швидкої фіксації думки й вираження емоційного стану.

Сленгові скорочення можуть утворюватися шляхом поєднання перших літер слів або з використанням цифр для передачі звуків.

**Акроніми** – це скорочення, утворені поєднанням початкових літер кількох слів, які вимовляються як одне ціле. Наприклад, **GOAT** (*Greatest of All Time*) часто трапляється у сфері спорту чи музики, де фанати використовують його для позначення особистості, що досягла виняткових результатів. Іншим прикладом є **IYKYK** (*If You Know, You Know*), яку молодь застосовує для позначення інсайдерського жарту або спільного досвіду, зрозумілого лише певному колу користувачів.

**Ініціаліزم** також утворюються з початкових літер, однак читаються окремо по літерах. До найпоширеніших належать **OMG** (*Oh My God*), **JK** (*Just Kidding*) або **TBH** (*To Be Honest*). Такі скорочення допомагають передати емоційний стан мовця, додають повідомленням експресивності та природності. Як зазначають Брюс В., Едвін Ф. і Мартін А., «одним із найпомітніших наслідків цифрового спілкування є зростання використання скорочень, аббревіатур та інших форм

лінгвістичної компресії» (Bruce, 2024), що свідчить про значну роль скорочень у сучасному цифровому спілкуванні.

**Фонетичні скорочення** утворюються шляхом заміни частин слова літерами або цифрами, що відтворюють відповідні звуки. Наприклад, у скороченні **L8R** цифра 8 передає звук [eit], тому слово розшифровується як *Later*. У фразі **C U L8R**, літера *C* означає *See*, а *U* – *You*, отже, утворюється вислів *See You Later*.

**Графічні скорочення** передбачають опущення голосних звуків, залишаючи лише приголосні. Наприклад, **thx** – *thanks*, **pls** – *please*. Завдяки цьому текст стає компактнішим, а процес написання повідомлення – швидшим і зручнішим.

Отже, **сленгові скорочення** є мовними одиницями, що забезпечують не лише швидку та зрозумілу передачу інформації, але й надають тексту емоційного забарвлення, передаючи через короткі повідомлення іронію, схвалення, здивування чи розчарування. Вони становлять **універсальний і сучасний засіб цифрової комунікації**, який, однак, може спричиняти труднощі у спілкуванні з носіями мови через відмінності у мовних нормах.

Вивчення таких скорочень сприяє не лише ефективнішій міжкультурній взаємодії, але й розвитку **цифрової грамотності** – однієї з ключових компетентностей XXI століття, що визначає успішність комунікації у глобалізованому цифровому просторі.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз показує, що сленгові скорочення є невід'ємним елементом сучасного англomовного цифрового дискурсу. Вони виконують не лише економну функцію передачі інформації, але й мають виразну емоційно-експресивну роль, сприяючи більш природному, динамічному та креативному спілкуванню. Такі форми мовної компресії, як акроніми, ініціалізми, фонетичні та графічні скорочення, відображають прагнення молоді до швидкої й ефективної комунікації в умовах цифрового середовища.

**Перспективним** напрямом подальших досліджень є зіставний аналіз уживання сленгових скорочень у різних англomовних соціальних середовищах (наприклад, британському і американському), а також вивчення їхнього впливу на формування цифрової компетентності та мовної ідентичності молоді.

### Список використаних джерел

Bruce, W., Edwin, F., & Martin, A. (2024). *Language in the Digital Age: Innovations and Challenges*. Available at: <https://surl.li/kphnmo>

Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. (p.4). London and New York: Routledge.

**K. Barta,**  
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University  
(Scientific supervisor – PhD, Associate professor I. Huszti)

## **EFFECTIVE OFFLINE AND ONLINE ENGLISH VOCABULARY TEACHING METHODS OF TEACHERS OF ENGLISH IN TRANSCARPATHIAN SCHOOLS**

**Introduction.** Due to the COVID-19 pandemic in 2020 and the Russian-Ukrainian war in 2022, education underwent significant changes. The standard face-to-face method became unviable, leading to a transition to online platforms. The mandated shift posed numerous challenges for both educators and students. Historically, foreign language teaching has greatly depended on face-to-face communication. Therefore, EFL methodology has primarily focused on communicative, task-oriented, and constructivist approaches. There is an increasing need to further analyse online EFL teaching to keep up with the evolving technological landscape.

**Aims.** This paper aims to analyse both offline and online methods for teaching English vocabulary. It seeks to evaluate the effectiveness of face-to-face instruction compared to technology-based vocabulary teaching.

**Literature Review.** The COVID-19 pandemic has resulted in a shift to online education globally. Teachers in Transcarpathia, like many others worldwide, were unprepared for this sudden transition. A study by Huszti, Fábíán, Lechner and Bárány (2023) conducted a longitudinal study addressing this issue. Their findings emphasise the benefits of technology in secondary education, notably through fostering motivation by the use of digital and video tools. It highlights the advantages online education can offer to diligent students with good time management skills. Structured time management, strict deadlines and access to materials on platforms like Google Classroom can enhance the learning environment.

Solano et al. (2017), Zabolotna et al. (2021) and Polok and Starowicz (2022) underscore valuable aspects of online EFL teaching. A list of the most effective online tools compiled based on the aforementioned research findings and supplemented by Huszti and Barta (2024) is as follows:

- Content development tools (Data visualization tools; Canva, WordWall, Live worksheets)
- Learning platforms (Prometheus, Kahoot!, Moodle, Google Classroom)
- Community tools (Communicating platforms, video conferencing tools, social networks; Viber, Telegram, E-mail),
- Personal tools (Quizlet, Quizziz, Grammarly, online computer games)
- Search and reference tools (Online dictionaries, search engines, translation tools; Youtube)
- Other technologies (QR-codes, interactive whiteboard)

**Methodology.** This study surveyed 30 English teachers in Transcarpathia to examine vocabulary instruction methods and perspectives online. The participants in the study were mostly female, with a breakdown of 29 females and 1 male. The majority spoke Hungarian, comprising 26 Hungarian speakers and 4 Ukrainian speakers. Their professional backgrounds varied. The largest groups included those holding Master's degrees (11 participants) and Bachelor's degrees (9 participants). Additionally, many participants had significant teaching experience, with 14 individuals reporting 8 or more years in the field. Most teachers worked in high schools (40%) or as tutors (36.7%), primarily teaching students in the 15-17 age range. Sixty percent reported teaching mixed-ability groups without division. Seventeen taught exclusively offline, ten partly online, and three exclusively online.

Data for this study was collected using 34-question Google Forms questionnaire, designed based on relevant literature on vocabulary teaching methodology. It aimed to collect quantitative and qualitative data to gain comprehensive insights into teachers' practices and perceptions. The questionnaire was divided into three sections: Demographic and general information (9 questions); General vocabulary teaching practices (10 questions); Specific methods and tools, assessing their effectiveness in both online and offline contexts (15 questions).

**Results and Conclusions.** This research aimed to explore the methods used in teaching English vocabulary, both offline and online, with a particular focus on the preferences, experiences, and attitudes of educators in Transcarpathia. While the sample size of 30 respondents does not allow for broad generalisations about all teachers in Transcarpathia, the results nonetheless provide meaningful insights into current tendencies and practices within the local teaching context.

Educators recognize the importance of contextual and communicative approaches, especially in vocabulary instruction. However, the preference continues to lean towards traditional face-to-face teaching. Nevertheless, there is an eagerness to integrate online tools, particularly for vocabulary instruction. Tools such as Quizlet and Kahoot!, interactive whiteboards and gamified elements are widely recognized for their usefulness in engagement and feedback. The extensive use of platforms like YouTube underscores the significance of multimedia resources.

The findings underscore the need for intertwining professional teacher development and technological development. Further research is needed on integrating technological tools into teaching practices. The aim is to assess these tools based on their versatility and effectiveness in supporting different learning styles.

## References

- Husztai, I., & Barta, K. (2024). Methods of teaching foreign language vocabulary online. *Наукові Записки. Серія: Педагогічні науки*, 9, 66–72. [https://doi.org/10.59694/ped\\_sciences.2024.09.066](https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.066)
- Husztai I., Fábián M., Lechner I., & Bárány E. (2023). Online language teaching in Transcarpathia (2020-2022). Aid for studying the discipline "Methodology of Foreign

Language Teaching" for English major BA students. Berehove: Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. [https://kmf.uz.ua/wpcontent/uploads/2023/07/hushti\\_fabian\\_lechner\\_barany\\_online-english-teaching-intranscarpathia\\_final.pdf](https://kmf.uz.ua/wpcontent/uploads/2023/07/hushti_fabian_lechner_barany_online-english-teaching-intranscarpathia_final.pdf)

Polok, K., & Starowicz, K. (2022). The usefulness of various technological tools in enhancing vocabulary learning among FL Polish learners of English. *Open Access Library Journal*, 9, e9283. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109283>

Solano, L., Cabrera, P., Ulehlova, E., & Espinoza, V. (2017). Exploring the use of educational technology in EFL teaching: A case study of primary education in the south region of Ecuador. *Teaching English with Tehnology*, 17(2), 77–86.

Zabolotna, O., Zagoruiko, L., Panchenko, I., & Plotnikov, Y. (2021). Teaching English vocabulary online: Is the screen a barrier? *Advanced Education*, 8(17), 57–64. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228670j6>

**М. В. Бесага,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – ст. викл. Л. Ф. Вдовиченко)

## **ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ГУМОРУ В БРИТАНСЬКОМУ СЕРІАЛІ «ДОБРІ ПЕРЕДВІСНИКИ»**

На сьогодні все більше і більше людей в світі приваблюють серіали з елементами гумору, оскільки, вони є легкими для сприйняття і допомагають відпочити від шаленого темпу життя. У сучасності своє вираження гумор віднайшов у сфері кінематографії, де передає не тільки дотепні жарти, але й національні особливості кожного народу. Тому, дослідження англомовного гумору в серіалах є **актуальним**.

**Метою** дослідження є визначення засобів створення гумору в британському серіалі «Добрі передвісники» задля розуміння особливостей британського менталітету.

Гумор – це одне з тих унікальних соціальних явищ, яке робить наше життя цікавішим і яскравішим. Сьогодні гумор відіграє величезну роль у нашому духовному та соціальному житті, оскільки він здатен допомогти нам побороти депресію, апатію та підняти настрій. Він є частиною людської природи і відображає народний дух. І хоча гумор поширений у всьому світі, у кожній нації він має свої особливості. *Енциклопедія сучасної України* пропонує розглядати гумор як засіб комічного, що зображує смішне у рисах характеру людини та у різних ситуаціях в житті (Савченко, 2018). У статті Блинової І. А. та Зернецької А. А. зазначається, що основною рисою, яка виокремлює гумор від іронії, сатири чи сарказму, є доброзичливість та менш негативне ставлення до об'єкту комічного (Блинова, Зернецька, 2021).

Найпопулярнішим зі всіх засобів створення гумору в Британії є гра слів. У першому сезоні другої серії **гра слів** відіграє цікаву комічну роль, коли демон Кроулі розмовляє з кімнатними рослинами:

*«Crowley: – Is that a spot? Is it? Right, you know what I've told you all about leaf spots. I will not stand for them! You know what you've done. You've disappointed me. Oh, dear. Oh, dear. Everyone! Say goodbye to your friend. He just **couldn't cut it**. Now, this is going to hurt you so much more than it will hurt me. And you guys, grow better!»* (Mackinnon, 2019).

Ідіома «**couldn't cut it**» перекладається, як «не зміг впоратись з цим». Але в даному контексті ця ідіома має і дослівне значення «не зміг відрізати», що для кімнатної рослини є вирішенням проблеми з плямкою на листку.

У цьому ж моменті гумор створюється шляхом **персоніфікації** кімнатних рослин, що створює абсурдну гумористичну ситуацію:

*«God: – What he does is put the fear of God into them. More precisely, the fear of Crowley. The plants are the most luxurious, verdant and beautiful in London. Also, the most terrified. »* (Mackinnon, 2019).

Тобто, рослини в буквальному сенсі тремтять від страху і від цього ростуть краще. Іншим прикладом **гри слів** може слугувати епізод з третьої серії, де один з головних героїв розповідає, що змінив своє ім'я:

*«Crowley: – Oh, I've changed it.*

*Aziraphale: – Changed what?*

*Crowley: – My name. “Crawl-y” just wasn't really doing it for me. It's a bit too... squirming-at-your-feet-ish.*

*Aziraphale: – Well, you were a snake. So, what is it now? Mephistopheles? Asmodeus?*

*Crowley: – Crowley. »* (Mackinnon, 2019)

У даному уривку є слово складене одразу з кількох, а саме «**squirming-at-your-feet-ish**». Воно складене з дієслова «squirming», що має значення «звиватись», конструкції «**at your feet**», що можна перекласти, як «біля твоїх ніг» та суфіксу «**-ish**», який зазвичай додається до слова, щоб применшити його значення та зробити значення слова більш розпливчастим. Також, ім'я «**Crawly**» є грою слів і складається з дієслова «**crawl**», що має значення «плазувати» та суфіксу «**-y**», що має подібне значення як в суфікса «**-ish**». Обидві гри слів є метафорою до образу цього героя, оскільки в першій серії він буквально з'являється у вигляді змії. Іншим засобом створення гумористичного ефекту є те, що обидва імені «**Crawly**» та «**Crowley**» фонетично подібні і між ними немає великої різниці.

Оскільки, серіал «Добрі передвісники» з самого початку має тему «боротьби добра і зла», то значну роль в створенні гумору відіграє **антитеза**. Її можна зустріти в першій серії першого сезону в епізоді, коли демон Кроулі та ангел Азирафаїл мають домовитись про співпрацю:

*«Aziraphale: – Crowley, I've told you, I'm not helping you. I'm not interested. This is purely social. I am an angel. You are a demon. We're hereditary enemies. Get thee behind me, foul fiend. After you. »* (Mackinnon, 2019)

У даній цитаті ангел говорить, що він не може співпрацювати з демоном, оскільки, вони є ворогами. Але він люб'язно запрошує демона у свою крамничку обговорити деталі співпраці. Таким чином, відбувається антитеза, де протилежні сили добра та зла домовляються про співпрацю. Ця антитеза підкріплюється зміною інтонації, оскільки, фраза «**After you**» була сказана в більш позитивному та привітливому тоні, ніж інші слова.

**Антитеза** зустрічається в епізоді зустрічі ангела та демона у Давньому Римі в третій серії:

«*Crowley: – I've never eaten an oyster.*

*Aziraphale: – Oh, well, let me tempt you to... Oh, no. No, that's your job, isn't it? »* (Mackinnon, 2019)

Слова ангела «**let me tempt you to**» перекладаються, як «дозволь мені спокусити тебе». Ця фраза не підходить для ангела, оскільки, це є роботою для демонів спокушати людей.

У другій серії в епізоді, де читають старі пророцтва відьми Агнеси, використовується **метафора** про створення відомої компанії «Apple»:

«*Virtue Device: – «Prophecy 2,214. In December 1980, an **Apple will arise no man can eat. Invest thy money in Master Jobbes's machine, and good fortune will tend thy days. Oh, I mean, this is balderdash.** »* (Mackinnon, 2019)

У цій цитаті є **перифраз**, де відому компанію називають «**an Apple ... no man can eat**», що якраз посилається на фірму, в якій логотипом є яблуко. Окрім того, слово «комп'ютер» в даній цитаті перефразовано на «**Master Jobbes's machine**». Тобто, увесь гумор, полягає в тому, що відьма, яка жила в іншому столітті, написала пророцтво про сучасність, але в манері письма, що відповідала її століттю.

**Висновки.** Результати дослідження дають змогу сказати, що британський гумор є дуже унікальним та специфічним явищем. Він насичений грою слів, що відображає інтелектуальність у гуморі. Також йому притаманні жарти з великою кількістю ідіом та сталих виразів, які відтворюють культуру Британії. Окрім цього, британський гумор є дуже стриманим і не допускає грубої сатири чи блюзнірства, що дає змогу в доброзичливій атмосфері пожартувати на різні теми. Отже, отримані результати закладають **перспективи** на майбутнє дослідження даної теми, оскільки дають змогу зрозуміти та пояснити неповторний британський гумор та допомагають краще зрозуміти англійський менталітет.

### Список використаних джерел

Блинова, І. А., Зернецька, А. А. (2021) *Гумор як різновид комічного: критерії виокремлення, теорії реалізації і засоби вираження* (С. 35–43.) Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Т. 2 (71), № 1, Ч. 2.

Савченко, О. В. (2018) *Гумор* Енциклопедія Сучасної України НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-24711>

Mackinnon, D. (Director). (2019). Good Omens [Film]. Amazon Studios. BBC Studios Comedy Productions.

**М. С. Бобошко,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. О. В. Дуброва)

## **БУКВАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД І ЯК ВІН МОЖЕ ВПЛИНУТИ НА СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТУ**

Незважаючи на загальноприйняте завдання перекладу (максимальна еквівалентність), практика доводить, що переклад є не просто передачею слів, а складним процесом інтерпретації та реконструкції. Це породжує ризик зміни вихідного значення, що є критично важливим для міжкультурної комунікації. У цьому дослідженні ми маємо на меті розглянути приклади перекладів, які нечітко перенесли сенс оригіналу та показати важливість локалізації та адаптації.

Ми можемо розглянути випадки, коли відсутність прямого відповідника слова чи фрази (ідіоми, реалії) в мові перекладу вимагає застосування описового перекладу, калькування або заміни, що неминуче змінює конотативне і денотативне значення. Знаменита фраза Микити Хрущова «Ми вас поховаємо» [2], сказана у 1956 році, стала символом Холодної війни у західному світі. Хоча в оригіналі, імовірно, мався на увазі лише економічний та ідеологічний тріумф («ми вас переживемо»), войовничий переклад отримав величезний політичний та культурний резонанс. Цей приклад показує, що занадто буквально перекладена фраза може мати більший і триваліший вплив на свідомість, ніж оригінальний меседж. Це стається тому, що читачі перекладу не враховують можливе значення оригіналу, а тільки що вони бачать у перекладі.

Переклад також може прибрати деякі тонкощі або гумористичні ситуації оригіналу. У аніме «Неймовірні пригоди ДжоДжо: Хрестоносці зоряного пилу», оригінал якого дубльований повністю японською, персонаж англієць Джозеф Джостар іноді використовує вигуки англійською, що створює комічний ефект. Але українські озвучки зазвичай просто перекладають ці вигуки буквально, через що неочікуваний комічний ефект англійської мови в не англійському дубляжі втрачається. Ось деякі приклади: у серії 12 він неодноразово повторює «Oh, no!» що було перекладено як «О ні!»; із серії 18 вигук «Oh, shit!»(16:05) став «От лайно!», а «Son of a bitch!»(16:54) став «Сучий син!» [3]. Усі ці вигуки є комічними моментами в оригіналі, але втрачають свою комічність через те, що перекладачі мають в пріоритеті еквівалентність, а не збереження гумору.

Про буквальный переклад пишуть і писали достатньо науковців, що свідчить про те, що це є достатньо важливим і актуальним питанням у сфері адаптації. Ось цитата однієї з робіт про такий переклад: «Буквальний переклад результує з недооцінки тих чи інших детермінантів перекладу. Часто недооцінюється

ідіоматичність мови, забувається, що механічне відтворення тієї ж сукупності семантичних компонентів дає в результаті інший сенс” [1].

Отже, з цих прикладів ми можемо побачити, що виконуючи переклад, треба зважати не тільки на точність та еквівалентність цього перекладу, а й на менталітет народів мов оригіналу і перекладу. Культура, приховані сенси виразів та як люди сприймають текст впливають на те, як перекладач має адаптувати свою роботу.

### Список використаних джерел

1. Буквалізми та інші перекладацькі помилки; Ролік А. В., Лепухова Н. І., Блажко М. І. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2304/1/17.pdf>
2. Ми вас поховасмо - Вікіпедія; URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8\\_%D0%B2%D0%B0%D1%81\\_%D0%BF%D0%BE%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8_%D0%B2%D0%B0%D1%81_%D0%BF%D0%BE%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE)
3. Неймовірні пригоди ДжоДжо: Хрестоносці зоряного пилу; Anitube; URL: <https://anitube.in.ua/2983-neymovrn-priгоди-dzhodzho-hrestonosci-zoryanogo-pilu.html>

**І. О. Богашко,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. психол. н., доц. О. М. Василенко)

## МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРЕКЛАДУ: ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ

У сучасному глобалізованому світі межі між культурами, мовами та комунікаційними просторами дедалі розмиваються. Процес взаємодії між представниками різних лінгвокультурних ареалів набуває нової гостроти та комплексності. У цьому контексті переклад виступає не просто як мовний засіб, але як механізм міжкультурної комунікації, що здатен подолати культурні, мовні та соціальні бар'єри.

*Актуальність* дослідження зумовлена зростанням ролі перекладу як ключового інструменту взаєморозуміння в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжнародних контактів. У сучасному світі міжкультурна взаємодія стає невід'ємною частиною економічного, політичного та культурного життя, що вимагає не лише мовної, а й культурної компетентності учасників комунікації. Переклад виступає не просто передачею змісту з однієї мови на іншу, а механізмом діалогу, який допомагає долати етнокультурні бар'єри та запобігати непорозумінням.

*Мета* дослідження – розглянути, яким чином переклад функціонує як засіб міжкультурної комунікації і які виклики висуває глобалізований світ.

Міжкультурна комунікація означає процес взаємодії між людьми, які належать до різних культурних і лінгвокультурних сфер. Вона починається зі звичайного

визнання факту існування відмінностей між представниками різних культур, що є однією з найважливіших причин непорозуміння, а також їх подолання. Міжкультурна комунікація розвивається на основі діалогу (Бойчук, 2013).

У сучасних дослідженнях наголошується, що глобалізація підсилює потребу в міжкультурній комунікації, а також змінює умови, за яких ця комунікація відбувається (наприклад, через технології, соціальні мережі, міжнародні міграції) (Duan, 2025).

Важливим актом міжкультурної комунікації є переклад, оскільки він передбачає подолання культурної дистанції між комунікантами і спрямований на забезпечення їх порозуміння. Він руйнує міжмовний та міжкультурний бар'єр. Перекладачі є представниками однієї національно-лінгвокультурної спільноти і, відповідно, повинні мати певну когнітивну базу, тобто певним чином структуровану сукупність необхідних обов'язкових знань як своєї, так і іншої національно-культурної спільноти (так звані – фонові знання), адже ними володіють носії цих мов і ці знання формують специфічний національно-культурний менталітет.

Головним та найскладнішим завданням перекладача є якомога точніше відтворити оригінал, при цьому враховуючи всі культурні звичаї та манери поведінки, що притаманні народів, до якого належить та чи інша особистість. Підготовка перекладача, перш за все, повинна бути спрямована на оволодіння перекладацькою компетентністю – лінгвістичною, семантичною, інтерпретативною, текстовою, міжкультурною (Бойчук, 2013).

Глобалізація – процес посиленої взаємодії, інтеграції та мобільності людей, ідей, технологій і культурних практик – створює нові простори для міжкультурної комунікації й, водночас, нові виклики для перекладу. Глобалізація значною мірою трансформує динаміку використання мови та розробки культурної ідентичності. Глобалізація спричиняє інтенсивні міжкультурні контакти, нарощення культурного різноманіття й зростання потреби у міжкультурній чутливості (Duan, 2025).

Отже, переклад у глобалізованому контексті стає не лише технічною операцією, але й культурно-соціальною практикою, яка активізує діалог культур, адаптацію, локалізацію, а також віддзеркалює виклики культурної гетерогенності.

Одна з ключових проблем міжкультурної комунікації через переклад – це культурна дистанція, тобто різниця в системах цінностей, норм поведінки, символах, відношеннях до часу/простору між двома культурами. Процес міжкультурної комунікації починається зі звичайного визнання факту існування культурних відмінностей між представниками різних культур, що є однією з найважливіших причин непорозуміння, а також їх подолання (Babazade, 2025).

Глобалізація створює технологічне середовище, в якому переклад стає масовою, автоматизованою, часто швидкою послугою. З іншого боку, це підсилює вимоги до якості міжкультурної комунікації. Наприклад, системи машинного перекладу, мультимедійні локалізації, глобальні маркетингові кампанії – усе це вимагає не

лише буквального перекладу, але й культурної адаптації, стилістичної релевантності, етичної чутливості.

З огляду на це, функція перекладача змінюється: він/вона більше виступає як культурний медіатор, консультант із локалізації, адаптації, ніж просто мовний «транслятор». У той же час глобальний ринок перекладу, зростання фрілансу, міжнародних команд перекладачів, різноманітні ринки – усе це створює професійні виклики: стандарти якості, сертифікація, культурна етика, права інтелектуальної власності, а також питання добросовісної практики.

Глобалізація несе в собі ризики культурної гомогенізації, домінування великих мов і втрати менш поширених мов та культур. Такі тенденції впливають і на переклад: коли джерело культури й мови належить меншості, перекладачі стикаються з додатковими бар'єрами з точки зору ресурсів, обізнаності, підтримки. Одночасно переклад може виступати засобом збереження культурного спадку (наприклад, переклад фольклору, локальних традицій) – але це вимагає відповідального підходу й культурної компетентності.

Переклад як акт міжкультурної комунікації також несе на собі етичну відповідальність: чи адекватно представлена інша культура? Чи не відбувається спрощення, нерівноправне представлення? Перекладач здійснює вибір – чи слідувати буквальності, чи адаптувати.

Однією з основних стратегій підвищення ефективності міжкультурної комунікації через переклад є розвиток міжкультурної грамотності: знання про інші культури, усвідомлення різниць, вміння адаптувати комунікативну поведінку. Перекладачі та агенції перекладу мають інтегрувати такі складові у практику: культурний брифінг, аудиторний аналіз, залучення носіїв культури, фокус-групи, тестування локалізації.

Переклад у глобальному контексті часто потребує локалізації – не просто переклад слова в слово, але адаптацію до цільової культури: зміна референцій, стилю, дизайну, мультимедійного формату. Наприклад, глобальна компанія, що входить на новий ринок, має адаптувати маркетингові тексти, інструкції, веб-контент, враховуючи культурні норми і очікування (Valero-Garcés, 2018).

Технології перекладу (машинний переклад, CAT-інструменти, платформна локалізація) мають стати допоміжним засобом, але не замінювати людського культурного посередника. Перекладач стає «адміністратором» технологічного процесу, контролером якості, адаптером культурних нюансів. Необхідно розвивати інструменти, які не лише перекладають слова, а й враховують культурний контекст, стилістичні особливості, аудиторію.

**Висновки.** У підсумку, міжкультурна комунікація через призму перекладу – це складний міждисциплінарний процес, який відбувається на перетині мов, культур, технологій і соціальних систем. Переклад відіграє ключову роль як засіб діалогу культур, подолання бар'єрів, збагачення взаєморозуміння. Однак глобалізований світ висуває перед ним численні виклики – від культурної дистанції, семантичних

складностей, технологічних трансформацій до загроз культурній різноманітності й етичних дилем.

Ефективна міжкультурна комунікація через переклад вимагає не лише високого рівня мовної компетентності, але й міжкультурної свідомості, адаптивності, технологічної підготовленості, етичної рефлексії. Підготовка перекладачів, політики перекладу, технологічні інструменти – усе це має бути зорієнтоване на культурну адекватність, на забезпечення не просто лінгвістичної, а саме культурно-комунікативної еквівалентності. У глобалізованому світі переклад стає мостом між культурними просторами, і його значення продовжує зростати.

### Список використаних джерел

Бойчук, Н. В. (2013). Переклад як засіб міжкультурної комунікації. *Мовні і концептуальні картини світу*, 43 (1), 140–147. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks\\_2013\\_43%281%29\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_43%281%29_22)

Babazade, A. (2025). Translating the public sphere: Analyzing linguistic and cultural dimensions in publicistic texts. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 2 (1), 207–212. DOI: <https://doi.org/10.69760/aghel.02500126>

Valero-Garcés, C. (2018). Research tendencies in translation and interpreting studies and intercultural communication. *International Journal of Linguistics*, 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v10i1.12750>

Duan, H. (2025). A study on the acculturation in translation in the context of globalization. *Journal of Humanities, Arts and Social Science*. DOI: <http://dx.doi.org/10.26855/jhass.2024.12.022>

**Ж. Р. Бондар,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. О. М. Костюк)

### СИСТЕМА ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ ДЖОДЖО МОЙЄС “ДО ЗУСТРІЧІ З ТОБОЮ” ТА ЙОГО КІНОАДАПТАЦІЇ

**Постановка проблеми.** У сучасному літературознавстві та кінознавстві питання екранізації посідає важливе місце, оскільки воно відображає взаємодію двох видів мистецтва – літератури та кіно. Екранізація виступає не просто засобом популяризації літературного твору, а формою його інтерпретації, у якій режисер створює новий художній текст, використовуючи іншу мову – візуальну. Завдяки цьому літературний твір отримує друге життя, відкриваючи глядачеві нові смислові горизонти.

Перехід художнього змісту зі слова у зображення неминуче змінює саму структуру оповіді. Змінюється ритм, динаміка, композиція, і навіть характер персонажів, адже режисер інтерпретує авторський задум через засоби кіномови – світло, звук, колір, міміку та рух. Як зазначає Лінда Гатчен (2013), адаптація не є

копіюванням, а творчим переосмисленням, у результаті якого літературний зміст набуває нових акцентів і художніх інтонацій.

Саме тому дослідження екранізацій стає **актуальним** напрямом гуманітарної науки. Воно дозволяє з'ясувати, як кінематографічна форма впливає на сприйняття літературного твору, які ідеї підсилюються або, навпаки, втрачаються під час трансформації. У такий спосіб аналіз екранізації відкриває простір для глибшого розуміння того, як візуальні засоби здатні зберегти або переосмислити авторську ідею, надаючи класичним історіям нового емоційного звучання.

**Метою дослідження** є порівняльний аналіз системи персонажів у романі Джоджо Мойєс “До зустрічі з тобою” (Мойєс, 2012) та його кіноадаптації, знятій Теєю Шаррок у 2016 році (*Me Before You*, 2016). Завданням є визначення особливостей психологічного конструювання образів у літературному тексті та специфіки їхнього екранного втілення, а також простеження художніх трансформацій під впливом кінематографічних прийомів. Об'єктом дослідження є система персонажів як художня структура, предметом – засоби її реалізації у двох видах мистецтва.

**Наукові результати.** Роман Мойєс належить до сучасної жіночої прози, проте виходить за межі традиційної любовної історії. Центральні персонажі – Луїза Кларк і Вілл Трейнор – уособлюють конфлікт між життям і смертю, волею та безсиллям, активністю та прийняттям. Луїза – дівчина з провінційного містечка, що переживає внутрішню еволюцію від наївної оптимістки до зрілої особистості. Її розвиток відбувається через любов як моральний виклик і засіб самопізнання. Вілл – колишній бізнесмен і спортсмен, прикутий до інвалідного візка, – проходить шлях від цинічної замкненості до здатності відчувати, розуміти і відпускати. Авторка майстерно вибудовує психологічний діалог двох світів – руху й нерухомості, надії та приреченості (Мойєс, 2012).

Кінематографічна адаптація зберігає загальну сюжетну канву, але відчутно змінює акценти у зображенні персонажів. Режисер Тея Шаррок трансформує внутрішню драму у візуально-емоційну форму, роблячи фільм більш чуттєвим і доступним широкому глядачеві. Образ Луїзи, втілений акторкою Емілією Кларк, базується на поєднанні безпосередності, комічності та емоційної відкритості. Її барвистий одяг, жвава міміка й експресивні реакції стають візуальними кодами її характеру. Таким чином, внутрішній монолог героїні роману перетворюється у зовнішню, кінематографічно видиму емоційність (*Me Before You*, 2016).

Образ Вілла Трейнора у фільмі набуває іншого смислового звучання. Якщо в романі він зображений як інтелектуал, який рефлексує над сутністю гідності, то в екранізації він сприймається більш романтизовано, із посиленням акцентом на мелодраматичному конфлікті. Відмінність полягає у способах передання психологізму: література використовує внутрішні монологи, підтексти, метафори, тоді як кіно апелює до зорового сприйняття – крупних планів, музики, кольорової гами (Шумило, 2020).

Другорядні персонажі – родина Кларків, Патрік, батьки Вілла – у романі виконують соціальну функцію, позначаючи класові межі й побутовий контекст. У фільмі ж їхня роль зменшена, адже центр уваги зміщується на дует головних героїв. Режисер обмежує соціальний коментар, натомість підкреслює універсальність теми: право людини на вибір, навіть якщо цей вибір – смерть. Саме тому кіноадаптація набуває етичного виміру, апелюючи не лише до естетики любові, а й до моральної автономії (Сасіна, 2021).

Важливим чинником трансформації системи персонажів є **засоби кіномови**. Режисерка використовує світло, простір і колір як інструменти характеротворення: темні, холодні тони у сценах із Віллою контрастують із теплими, насиченими кольорами, пов'язаними з Луїзою. Такий колористичний код підсилює антиномію життя й смерті, а отже – зберігає глибинний смисл роману, попри зміни у сюжетних деталях (Шумило, 2020). Як зазначає Гатчен (2013), “адаптація – це не копіювання, а повторення з різницею”, тобто творчий переклад, у якому зміна форми створює нові смисли.

Порівняння тексту та фільму дозволяє говорити про зміну **типу комунікації між автором і аудиторією**. Якщо роман орієнтований на читача, здатного до внутрішньої співучасті, то кіно апелює до глядача, який сприймає емоції безпосередньо. У цьому полягає суть міжмедійної адаптації: літературна багатоплановість поступається аудіовізуальній доступності, але зберігає головний етичний зміст. Саме ця єдність і забезпечує успіх “*До зустрічі з тобою*” в обох формах – як тексту, що викликає співпереживання, і як фільму, що пробуджує емоційний катарсис (Сасіна, 2021).

**Висновки.** Отже, аналіз системи персонажів у романі Джорджо Мойєс та його кіноадаптації засвідчує складну динаміку переходу між словесним і візуальним дискурсами. Зміни у характерології персонажів спричинені не лише скороченням матеріалу, а й різницею у видах мистецтва: літературний психологізм трансформується у кінематографічну емоційність. Проте і роман, і фільм зберігають гуманістичний зміст: цінність людського життя, здатність кохати й приймати іншу людину без умов.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розширенні порівняльного аналізу адаптацій сучасної жіночої прози, зокрема вивченні того, як гендерна оптика авторок впливає на кіномову та формування жіночого архетипу в масовій культурі.

### Список використаних джерел

- Гатчен, Л. (2013). *Теорія адаптації* (2-ге вид.). Нью-Йорк: Routledge.
- Мойєс, Дж. (2012). *До зустрічі з тобою* = *Me Before You*. Лондон: Penguin Books.
- Сасіна, Н. (2021). Трансформація літературного персонажа в екранізації: теоретичні аспекти. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка. Серія: Філологічні науки*, (2), 92–99.

Шумило, Г. (2020). Літературна адаптація як форма міжмедійного діалогу. *Слово і Час*, (6), 110–118.

Шаррок, Т. (Режисер). (2016). *До зустрічі з тобою [Відео]*. США: Warner Bros. Pictures.

**К. Ю. Бринюк,**  
Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – ст. викладач О. О. Коробова)

## **ХУДОЖНЯ ВИГАДКА ТА ІСТОРИЧНА ПРАВДА В РОМАНІ ДЕНА БРАУНА «КОД ДА ВІНЧІ»: ЖАНРОВО-ЕСТЕТИЧНИЙ СИНТЕЗ ПОСТМОДЕРНОГО ТИПУ**

Сучасна художня література характеризується тенденцією до поєднання історичних фактів і художньої вигадки, що зумовлює появу нових форм осмислення історичної правди в мистецькому дискурсі. Роман Дена Брауна «Код да Вінчі» є яскравим прикладом цього явища, адже він поєднує документальні елементи, наукові гіпотези, культурно-релігійні символи та художню інтерпретацію історії.

*Актуальність* дослідження зумовлена необхідністю визначення меж між історичною достовірністю та авторським вимислом у сучасному художньому тексті, а також виявлення механізмів, за допомогою яких літературна фікція впливає на сприйняття історичної правди читачем. Аналіз художнього та історичного рівнів роману Брауна дозволяє простежити, як популярна література формує альтернативні історичні наративи, що набувають широкого суспільного резонансу.

*Метою* нашої розвідки є виявлення особливостей художнього моделювання історичної дійсності у романі Дена Брауна «Код да Вінчі», зокрема визначення співвідношення історичної правди та художнього вимислу як засобу формування постмодерного жанрово-естетичного синтезу.

Комплексний аналіз наукових, критичних і публіцистичних матеріалів, присвячених проблемі використання історичних фактів у романі Дена Брауна «Код да Вінчі», засвідчує, що більшість дослідників розглядають твір передусім у контексті достовірності чи недостовірності відображених у ньому історичних реалій.

Так, у праці Саймона Кокса «Зламуючи «Код да Вінчі» подано розгорнутий аналіз історичних фактів, образів і художніх символів, що лягли в основу роману (Сох, 2004). Сам Ден Браун у своїх коментарях та інтерв'ю наголошує на значенні витворів мистецтва й архітектури епохи Відродження, особливо на постаті Леонардо да Вінчі, який виступає концептуальним центром його художнього світу.

У численних публікаціях у пресі та на електронних ресурсах особливу увагу приділено інтерпретації єретичної ідеї «олюднення Христа» як однієї із ключових концепцій роману. Такий підхід викликає активні дискусії щодо меж художньої свободи письменника та відповідальності за інтерпретацію історичних і релігійних тем.

На нашу думку, роман «Код да Вінчі» можна розглядати як зразок нового синтетичного жанру – «роману-андрогіну», у якому гармонійно поєднуються історичні факти, авторські домисли, художня вигадка й філософсько-символічні елементи. У сфері літератури термін роман-андрогін вживається для позначення творів, які синтезують ознаки різних культурних форм – художньої прози, кінематографу, телесценарію, елементів масової культури та інтерактивного медіа. Однією з характерних рис роману-андрогіна є геокультурна інтерактивність: місця, де відбуваються події, стають складовою сюжету та своєрідними культурними «героями» твору. Такі твори поєднують художній вимисел із реальними географічними локаціями, перетворюючи читання на своєрідну *віртуальну екскурсію* (Бессараб, 2008). Завдяки цьому автор водночас задовольняє пізнавальний інтерес читача й стимулює його до взаємодії з культурною спадщиною. Ден Браун не стільки прагне документально реконструювати історичні події, скільки створює власну художню версію історії, у якій істина має поліфонічний характер і вибудовується через поєднання міфу, легенди та наукової гіпотези. Таким чином, у романі спостерігається перехід від історичної правди як об'єктивної категорії до художньої істини як авторської інтерпретації світу. Це забезпечує твору жанрову новизну, глибину символічного змісту й широку читацьку рецепцію.

**Висновки.** Роман Дена Брауна «Код да Вінчі» демонструє складне поєднання історичних фактів і художньої вигадки, де домінує не фактографічна точність, а прагнення до концептуального осмислення історії засобами мистецтва. Твір формує альтернативне бачення історичних подій, відображаючи тенденцію сучасної масової літератури до переосмислення культурної спадщини через художню містифікацію. Творчість Дена Брауна демонструє приклад цього типу художнього мислення, де межа між історичною правдою та художнім домислом розмивається, а література стає інтерактивним простором пізнання світу.

**Перспективи** подальших досліджень вбачаємо у поглибленому аналізі прагматичних і дискурсивних аспектів відтворення історичної правди у творчості Дена Брауна, зокрема у порівнянні з іншими творами історико-детективного напрямку, а також у вивченні впливу його романів на формування сучасної культурної міфології.

### Список використаних джерел

- Бессараб, О. (2008) Роман Дена Брауна «Код да Вінчі» і «масова культура» (форми рецепції). Питання літературознавства. Вип. 76. С. 146–154.
- Brown, D. (2003). *The Da Vinci Code* (p. 454). New York: Doubleday.
- Cox, S. (2004). *Cracking the Da Vinci Code: The Unauthorized Guide to the Facts Behind Dan Brown's Bestselling Novel* (p. 160). New York City: Sterling Pub Co Inc.

**О. В. Буйненко,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н.О. Бреславець)

### МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА У СУЧАСНИХ ГЕРМАНСЬКИХ МОВАХ

Мовленнєва поведінка є сукупністю стратегій і прийомів, якими користуються люди під час спілкування, враховуючи соціальний статус, вік, ситуацію та мету комунікації. Вона відображає не лише граматичні особливості, а й культурні та етичні норми народу.

У германських мовах – англійській, німецькій, нідерландській, шведській, данській, норвезькій – мовна поведінка формувалася під впливом цінностей індивідуалізму, рівності та прагматизму. Як зазначають Ліхі і Майер (2020), мовці германських мов зазвичай говорять прямо, але чемно: для них важливо бути чесними та зрозумілими, не порушуючи комфорт співрозмовника.

Німецьке мовлення характеризується чіткістю, структурованістю та раціональністю. Для німців ввічливість означає не надмірну м'якість, а коректність і логічність (Functioning of Directive Speech Acts in Modern German, 2018). У розмові широко вживаються модальні частки – *bitte, doch, mal, ja, denn* – які надають висловлюванню емоційного відтінку. Наприклад, “*Mach das doch mal!*” сприймається як порада, а не як наказ, а “*Könnten Sie mir bitte helfen?*” – приклад нейтрального, але чемного прохання.

Особливу роль відіграє система звертань *du/Sie*. Вона чітко відображає соціальну дистанцію. Перехід із *Sie* на *du* сприймається як прояв довіри та рівноправності. Навіть у корпоративному середовищі цей перехід часто узгоджується словами “*Wollen wir uns duzen?*” – “можемо перейти на “ти?”. Таким чином, німецька мовленнєва поведінка поєднує прямоту з доброзичливістю та дисциплінованістю.

Мовна поведінка нідерландців відображає їхню національну філософію – простоту, рівність і відвертість. Їхній культурний принцип “*Doe maar gewoon, dan doe je al gek genoeg*” (“будь простим, і цього вже достатньо”) відбиває прагнення до невимушеності. За Вісмансом (2019), у сучасній нідерландській мові формальна форма *u* поступово замінюється неформальною *ji* або *je*, навіть у ділових стосунках.

Водночас нідерландці прагнуть зберегти баланс між дружністю та ввічливістю. Часто поєднуються обидві форми звертання в одному вислові: “*Beste Jan, kunt u*

even kijken?” – “Дорогий Ян, чи не могли б Ви глянути?”. Такі конструкції створюють атмосферу партнерства, де рівність не суперечить повазі. Характерною є тенденція уникати наказового способу. Замість “Doe dit nu!” (“Зроби це зараз!”) уживається “Zou je dat misschien even kunnen doen?” – “Чи міг би ти, можливо, це зробити?”. Така форма виражає тактовну неформальність, властиву нідерландській культурі спілкування (Vismans, 2019).

Швеція є прикладом країни, де мовна поведінка стала частиною соціальних реформ. У 1960–1970-х роках відбулася “du-reformen” – реформа звертань, що скасувала формальні Ni, Herr, Fru та зробила універсальним du (“ти”). Як зазначає Полстон (1976), ця реформа закріпила ідею соціальної рівності на мовному рівні. Сьогодні навіть офіційні особи та викладачі спілкуються з громадянами, студентами чи журналістами, використовуючи du.

Дослідження *The Informalisation of Address Practice in Swedish* (2017) підкреслює, що шведи сприймають надмірну формальність як дистанцію або недовіру. Їхня комунікація заснована на принципах довіри, відкритості й гармонії. Ключовим поняттям шведської культури є lagom – “поміркваність”, і воно добре описує характер спілкування: спокійний тон, м’які формулювання, уникання конфронтації.

Мовленнєва поведінка у германських мовах відображає спільні культурні риси: прямоту, стриманість і прагнення до партнерства. Німці вбачають ввічливість у чіткості та логічності висловлювання, нідерландці – у простоті й природності, шведи – у рівності та довірі. Попри відмінності, усі ці мови мають спільну мету – створити спілкування, де людина залишається собою, не втрачаючи поваги до інших. Як зауважує Ян Вісманс: “Мовна ввічливість – це не прояв підлеглості, а форма взаємної поваги” (Vismans, 2019). Саме ця ідея є ключем до розуміння сучасної мовленнєвої поведінки германських народів.

### Список використаних джерел

- Functioning of Directive Speech Acts in Modern German. (2018). *Linguistic Journal of Modern Languages*, 12, 44–52.
- Lihl, G., & Meyer, J. (2020). *Pragmatic Approaches to Germanic Languages*. Berlin: De Gruyter.
- Paulston, C. (1976). Pronouns of Address in Swedish. *Language in Society*, 5(2), 359–375.
- The Informalisation of Address Practice in Swedish. (2017). *Nordic Journal of Linguistics*, 40(1), 55–71.
- Vismans, J. (2019). *Pragmatic Principles of Address Choice in Dutch*. White Rose Repository.

**О. А. Буксанчук,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Брєславєць)

## **МОВНІ СТРАТЕГІЇ У ПЕРЕДВИБОРЧІЙ КАМПАНІЇ: ПОРІВНЯННЯ РИТОРИКИ КАМАЛІ ГАРРІС І ДОНАЛЬДА ТРАМПА**

У сучасному політичному дискурсі мова виступає потужним інструментом впливу на масову свідомість. Риторика політичних лідерів формує образ кандидата, визначає емоційний стан виборців та сприяє як мобілізації, так і демобілізації аудиторії. Тому вивчення мовних стратегій політиків є важливим напрямом досліджень як для політичної лінгвістики, так і для психології масових комунікацій.

Порівняння мовних підходів Камалі Гарріс і Дональда Трампа демонструє, як різні ідеології та стилі комунікації проявляються у мовленнєвих практиках. Для аналізу був застосований метод критичного дискурс-аналізу (CDA) за Н. Фейрклоу, що дозволяє простежити взаємозв'язок мови, влади й ідеології. Матеріалом дослідження слугували публічні виступи кандидатів у період виборчих кампаній.

Риторика Дональда Трампа вирізняється високою емоційністю, прямою та частим застосуванням повторів і анафор, таких як “We will...”, “again...”, що створює ритмічність і підсилює переконливість висловлювань. Політик активно використовує концептуальні метафори, як-от “battle”, “wall”, “great again”, додаючи конкретності своїм політичним ідеям. Основою його виступів є стратегія кризи або загрози, яка формує у виборців почуття небезпеки та потребу в сильному лідері.

Натомість риторика Камалі Гарріс побудована на принципах інклюзивності й орієнтації на цінності рівності та єдності. У її промовах часто звучать звернення до меншин і морально насажені заклики, наприклад “equal opportunity”, “your voice matters”. Характерною рисою її мовлення є модальність, що наголошує відповідальність і спільні дії через фрази типу “we must” або “we will”. Водночас Дональд Трамп надає перевагу висловам із епістемічною модальністю (“I know”, “I guarantee”), що демонструє впевненість.

Аналіз засвідчує, що риторика Трампа є більш агресивною, емоційно насиченою і зосередженою на кризовій ситуації. Гарріс, навпаки, демонструє поміркований і конструктивний стиль комунікації. Їхні підходи розходяться також у психологічному аспекті: Трамп акцентує на страху та гніві, Гарріс апелює до надії та почуття відповідальності.

Мовна стратегія кожного кандидата відображає не лише політичну ідеологію, але й особистісні риси. Ефективність комунікації залежить від того, наскільки риторика узгоджується з очікуваннями цільової аудиторії. У той час як Трамп

мобілізує через емоційну простоту й повторення, Гарріс акцентує на цінностях, груповій ідентичності та моральній позиції.

Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз невербальних аспектів виступів, динаміки змін риторичних стратегій у процесі кампанії, а також впливу цифрових платформ на політичну комунікацію.

### Список використаних джерел

Alisoy, H. (2025). *Cohesion, Persuasion, and Ideology: The Pragmatic Functions of Repetition in Trump's Rhetoric*. Porta Universorum, egarp.lt.

URL:<https://egarp.lt/index.php/JPURM/article/view/244/244>

Arella, V. W. (2023). Persuasive Strategies Used by Joe Biden and Kamala Harris in Their Campaign Speeches. *K@ta Kita: Journal of Language, Literature and Teaching*, 11(2), 368–375.

Wibhisana, M. D., Ayomi, P. N., Devi, N. P. (2023). Language, Ideology, and Power in Kamala Harris's Speech: Critical Discourse Analysis. *Elysian Journal: English Literature, Linguistics and Translation Studies*. Vol.3 No1. URL: <https://e-journal.unmas.ac.id/index.php/elysian/article/view/4323/4561>

**О. Р. Бульба,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Кувшинова)

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У МОВНІЙ ОСВІТІ

Сучасна система освіти переживає активні зміни, спрямовані на формування необхідних для успішного життя та професійного розвитку. У контексті мовної освіти компетентнісний підхід передбачає формування не лише знань, а й умінь і навичок, необхідних для ефективного спілкування, критичного мислення та креативності. Цифровізація навчання відкриває можливість створювати інтерактивне середовище, що мотивує студентів. For example, students can learn English words using online games or short videos. This makes learning more fun and useful in real life.

**Мета дослідження.** Метою роботи є дослідження ролі компетентнісного підходу у мовній освіті та визначення ефективності цифрових інструментів для розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

**Постановка проблеми.** Компетентнісний підхід у мовній освіті спрямований на формування здатності учнів застосовувати знання в реальних ситуаціях спілкування. Водночас швидкий розвиток цифрових технологій створює як нові можливості, так і виклики. Важливо, щоб цифрові інструменти не замінювали навчання, а підтримували його. As teachers say, “Technology should help students,

not replace them.” Саме тому питання ефективного поєднання педагогічних і технологічних методів є надзвичайно актуальним.

**Основна частина.** Компетентнісний підхід у мовній освіті спрямований на розвиток мовленнєвих, соціокультурних та міжкультурних умінь. У нашій державі триває процес реформування системи освіти. Він допомагає студентам та учням навчитися спілкуватися іноземною мовою у реальних ситуаціях. Наприклад, під час занять можна використовувати ігри (role-play) або проекти, що сприяють практичному застосуванню знань.

Використання цифрових технологій робить навчання більш динамічним та ефективним. Серед популярних інструментів, які підтримують компетентнісний підхід, можна назвати: Kahoot! – Students play quizzes and learn new words easily. Quizlet – It helps to repeat and remember vocabulary with flashcards. Padlet – Students write short texts and share opinions. Google Classroom – Teachers post materials and check homework online. Canva – Students make creative posters and small presentations.

Завдяки таким платформам навчальний процес стає більш гнучким і цікавим. Студенти можуть навчатися у будь-який час, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та вдосконалювати цифрові навички. As one simple example, a student can study new words on the phone while going to university. This supports self-study and motivation.

Важливу роль у впровадженні цифрових технологій відіграє викладач. Від рівня його цифрової компетентності залежить якість навчального процесу. Teacher should guide, support and motivate students to use digital tools correctly. Педагог має бути не лише джерелом знань, а й наставником, який допомагає здобувати їх самостійно.

Дослідники Ніколаєва (2002) та Warschauer і Kern (2000) доводять, що поєднання комунікативного підходу з цифровими технологіями підвищує рівень мотивації, залученості та результативності учнів. According to research, when students use digital tools, they feel more active and confident in language learning.

**Висновок.** Компетентнісний підхід і цифрові інструменти є невід'ємними складовими сучасного освітнього процесу. Їх поєднання сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності, креативності та автономності студентів. Використання цифрових технологій дозволяє зробити навчання практичним, адаптивним і цікавим. Digital learning is the way to the future — simple, flexible and effective.

### Список використаних джерел

European Commission. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.

Грицюк, О. С. (2018). *Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні іноземних мов у вищій школі*. Київ: Академвидав.

- Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у вищій школі*. Київ: Освіта.
- Redecker, C. (2020). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Д. О. Бутто,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д. філол. н., проф. Ю. В. Кравцова)

### **ОНОМАСТИКОН ТРИЛОГІЇ ДЖ. Р. Р. ТОЛКІНА «ВОЛОДАР ПЕРСНІВ»: ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ**

У процесі постійного номінативного оновлення в будь-якій лінгвокультурі оніми виступають як засіб ідентифікації об'єктів, але також і як маркери етнічної, історичної, соціальної належності. Дослідження онімів має важливе значення для реконструкції культурної ідентичності. Літературна ономастика – це міждисциплінарна галузь, що поєднує в собі лінгвістичний, літературознавчий, культурологічний і перекладознавчий аспекти й дає змогу аналізувати, яким чином власні назви формують наратив, характеристизацію персонажів і когнітивну модель художнього світу. У цій галузі особливу наукову цінність становить дослідження ономастичного простору фентезійних творів, у яких імена часто створюються за законами певних штучних мов і виконують семіотичні функції, втілюючи історичні, релігійні та культурні коди авторського світу. Трилогія Дж. Р. Р. Толкіна є наочним прикладом фентезійного твору з різноманітним ономастикомом, який вирізняється етимологічною продуманістю і філологічною системністю, що обґрунтовує **актуальність** нашого дослідження для з'ясування механізмів мовного конструювання авторської альтернативної реальності, зокрема її ономастичного простору.

**Мета** нашої розвідки полягає у тому, щоб дослідити ономастичний простір трилогії Дж. Р. Р. Толкіна та встановити типи онімів, визначити їхню функцію в утворенні художньої реальності.

Система власних назв охоплює такі основні категорії: 1) **антропоніми** – власні особові найменування (ім'я, по батькові, прізвище, прізвисько, псевдонім); 2) **теоніми** – імена божеств; 3) **міфоніми** – найменування вигаданих істот або об'єктів у міфах, легендах, казках; 4) **зооніми** – клички тварин; 5) **топоніми** – назви географічних об'єктів, до яких належать: а) **ойконіми** – назви населених пунктів, серед яких: **астіоніми** (назви міст); **комоніми** (назви сіл); б) **урбаноніми** – назви об'єктів у середині міста, серед яких: годоніми (назви вулиць, проспектів); агороніми (назви площ); в) **гідроніми** – найменування водних об'єктів, що поділяють на: **пелагоніми** (назви морів та їхніх частин); **лімноніми** (назви озер);

**потамоніми** (назви річок); **гелоніми** (назви боліт, заболочених територій); **мікрогідроніми** (назви джерел); г) **ороніми** – назви форм рельєфу (гір, рівнин, пустель); б) **хороніми** – власні назви великих територій або регіонів (географічних, історичних, економічних); 7) **космоніми** – найменування об'єктів космічного простору (галактик, сузір'їв); 8) **астроніми** – власні назви окремих небесних тіл (зірок, планет, астероїдів); 9) **хрононіми** – власні назви часових відрізків або історичних подій; 10) **ергоніми** – назви організацій, установ, підприємств, навчальних закладів, магазинів, кінотеатрів тощо; 11) **хрематоніми** – назви об'єктів матеріальної та духовної культури.

В ономастиконі Дж. Толкіна можна виділити такі домінантні групи: 1) **антропоніми**, часто мотивовані етимологічно (означають якість, роль чи походження); 2) **топоніми** й **ороніми**, які віддзеркалюють історичну пам'ять, політичну репрезентацію простору й мовні шари; 3) **гідроніми**; 4) **міфоніми** / **міфотопоніми** – імена міфічних істот і локусів, що належать до первісних шарів міфології автора; 5) **хрематоніми** – назви важливих артефактів і предметів як носії символіки та влади; б) **ергоніми** – назви королівств і об'єднань зі значенням соціальних структур.

Оніми у трилогії Дж. Толкіна виконують ряд функцій:

- **ідентифікаційна** (чітко відокремлюють індивідуальні одиниці – персонаж, локацію);
- **класифікаційна** (через оніми формуються соціальні й етнічні групи (ельфи, гноми, люди, орки) та діляться простори);
- **етимологічна** / **міфоісторична** (багато імен кодують легенди та походження народів);
- **культурно-історична** (власні назви репрезентують пам'ять про минулі події; наприклад, старі назви, що залишаються у топонімії як маркери колишніх епох);
- **літературна** / **стилістична** (імена сприяють характеристичній, створенню атмосфери епосу, підсилюють тон твору);
- **прагматична** (імена виступають як маркери авторитету або страху; наприклад, слово «Перстень» набуває прагматичної сили).

**Висновки.** Ономастикон трилогії Дж. Р. Р. Толкіна «Володар Пернів» є складною, багатошаровою системою онімів, що поєднує внутрішню мовну логіку вигаданих мов із культурно-історичними альянсами реального світу. Аналіз класифікації онімів (антропоніми, міфоніми, топоніми, хрематоніми тощо) відкриває механізми світобудування автора й підкреслює роль назв як носіїв сюжетної, етнокультурної й символічної інформації.

### Список використаних джерел

- Герасимчук, В. А. @ Нечипоренко, А. Ф. (2002). *Антропоніми: історія і сучасність*. Кам'янець-Подільський: Абетка, 152.
- Гонца, І. С. (2021). *Українська ономастика*. Умань: Візаві, 192.
- Кравченко, Л. О. (2014). *Українська ономастика: антропоніміка*. Знання, 239.

Кушнір, Л. О. (2014). Лінгвопоетика в романі Дж. Р. Р. Толкіна «Володар Пернів»: штучні мови, ономастикон і реалії. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, 21, ч. II, 241–245.

Тихомирова, О. В. (2001). Концептуальні проблеми перекладу творів Джона Толкіна. *Вісник Київського лінгвістичного університету, Серія Філологія*, 1, т. 4, 232–238.

**М. В. Бушура,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – док. пед. н., проф. О. О. Ісаєва)

## **МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ СТОРІТЕЛІНГУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Найважливішим елементом у спілкуванні між людьми є слово. Саме через слово люди можуть говорити про свої думки, почуття, ділитися інформацією, відкривати нові вершини для себе та нові можливості для світу. Саме завдяки словам ми можемо робити дивовижні речі, говорити про буденні речі по-новому, відродити у слові те, що втратило сенс. Але це можливе лише за умови правильно підібраних та відчутих людиною слів, що вміє ними володіти. Люди вкладали інформацію в легенди, міфи та казки і передавали їх з покоління в покоління, насичуючи ці історії глибинними сенсами, що виглядає як справжнє мистецтво, яким люди володіють і сьогодні, коли переповідають ситуації з життя, наповнюючи їх сенсами, або ж навчаючи дітей у школах за допомогою звичайних історій, які можуть відгукуватися учням. Назва цього мистецтва – методичний прийом «сторітелінг» (Садиба І. В., 1).

Цей методичний прийом став не лише варіантом поширення знань, але й винятковим способом комунікації, який почав формувати свідомість людей та вибудовувати культурні наративи. У сучасному світі розповідання історій залишається таким же популярним та ефективним, адже таким чином оповідач за допомогою історії може вплинути на свою аудиторію, залучивши до цього силу емоційного залучення та інші фактори, які допомагають створити історію більш впливовою.

**Актуальність дослідження.** Сторітелінг – це доволі потужний педагогічний прийом, який допомагає поєднати у собі різні підходи до вивчення та засвоєння матеріалу. Завдяки даному прийому учні мають змогу розвинути свою уяву, асоціативне мислення та пам'ять, що є доволі проблематичним процесом для сучасних дітей покоління Альфа, що «йдуть в ногу» із цифровими технологіями. Що є надзвичайно важливим це те, що сторітелінг завдяки інакшому сприйманню тексту може допомогти розкрити для себе новий світ, де персонажі мислять та вчиняють інакше та мислять по-іншому, що дає бачити сенс «між рядками».

**Мета дослідження.** Метою роботи є обґрунтування та розроблення методики застосування сторітелінгу у процесі вивчення зарубіжної літератури як інноваційного педагогічного підходу, що сприяє формуванню глибшого розуміння художнього тексту, розвитку емоційно-ціннісної картини світу, критичного мислення, комунікативних умінь і творчого потенціалу учнів, що дасть змогу творче підходити до ситуацій у житті, доводити свою думку та бачити сенс у всьому, що оточує людину.

**Наукові результати.** По-перше, у процесі дослідження даної теми було критично проаналізовано наукову літературу та визначено, що сторітелінг – це не лише техніка розповіді історій, а комплексний освітній інструмент, який поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і комунікативний компоненти навчання (Побідаш І. Л., 2).

Також було проаналізовано навчальні програми та шкільні підручники із зарубіжної літератури у контексті застосування сторітелінгу. Провівши критичний аналіз можемо зробити висновок, що традиційні матеріали здебільшого дотичні до методичного прийому сторітелінг, що дає можливість учням творчо мислити та виходити із зони комфорту. Виявлено, що інтерактивні та наративні форми роботи, наприклад комікси, створення постерів до прочитаного, мислення від імені персонажа твору – використовуються та спонукають учнів. Але письмових видів роботи, для висловлення власних думок є набагато більше, саме тому, на нашу думку, є важливим впровадження сторітелінгу у навчальні програми з більш ширшим спектром можливостей, що може підвищити мотивацію учнів та активізувати їхню рефлексію (Табакова Ганна, Пелагейченко Микола, 3).

По-друге, було частково апробовано даний методичний прийом у рамках волонтерської діяльності у благодійній організації «БЛАГОДІЙНИЙ ФОНД «ЗМІНИМО НАШІ ЖИТТЯ» в період з 2023 року й дотепер, а саме під час уроків зарубіжної літератури на підсумковому етапі опрацювання художнього твору, що слугувало нам інструментом рефлексії, емоційного узагальнення та творчого осмислення прочитаного тексту учнями. Шукачі знань створювали власні історії, комікси, цифрові зображення за раніше прочитаним та переосмисленим текстом, у яких відображені події, характери та проблеми, що висвітлювалися у творах зарубіжної літератури.

Сторітелінг у процесі вивчення зарубіжної літератури як методичний прийом є ефективним інструментом осмислення й емоційного проживання художнього тексту, що розвиває емпатію, критичне мислення та світобачення. Використання коміксів як форми сторітелінгу дало змогу учням не лише глибше зрозуміти зміст твору, а й творчо інтерпретувати його, поєднуючи слово й образ, що виникає у їх уяві. Такий підхід до вивчення літератури має позитивний внесок до зміни світогляду учнів, які вчать отримувати насолоду від прочитання літературних творів, що є надзвичайно важливим зараз у нашому цифровому світі.

**Перспективи подальших досліджень.** Дослідження можливостей інтерпретацій сторітелінгу у різних формах навчання літератури, використання цифрових,

мультимедійних та інтерактивних можливостей, оцінка впливу сторітелінгу на розвиток креативності, критичного мислення, емоційного інтелекту та міжкультурної компетентності учнів, а також порівняння ефективності різних форм наративної діяльності у навчальному процесі.

### Список використаних джерел

Сабада Ірина Володимирівна «Сторітелінг – ефективний метод навчання та виховання» [https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyy-metod-navchannya-ta-vyhovannya#google\\_vignette](https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyy-metod-navchannya-ta-vyhovannya#google_vignette)

Побідаш І. Л. «Сторітелінг: ознаки «гарної» історії» <https://horizons.vpi.kpi.ua/article/view/169575/193372>

Табакова Ганна, Пелагейченко Микола «Сторітелінг як засіб активізації пізнавальної активності учнів у сучасному освітньому просторі» <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-1-165-172>

**І. Д. Величко,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. В. О. Дуброва)

## **THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN GRAMMAR FROM THE 18<sup>th</sup> CENTURY TO THE PRESENT DAY: KEY HISTORICAL MOMENTS**

Languages are living systems, constantly shaped by cultural, social, and political forces, and Ukrainian provides a particularly vivid illustration of this dynamic. From the late 18<sup>th</sup> century to the present, Ukrainian writing was heavily influenced by Church Slavonic, the liturgical language of Eastern Orthodoxy, and lacked standardized rules for spelling and grammar (Ohienko, 1927). Educated writers often blended Church Slavonic forms with vernacular speech, resulting in inconsistent grammatical patterns. Over time, the absence of a standardized system complicated literary expression and formal education. Given the growing interest in cultural and linguistic identity in post-Soviet Ukraine, understanding the historical evolution of Ukrainian grammar has become increasingly relevant. This research helps illuminate how language both shapes and reflects national consciousness, as well as the consequences of political interventions in linguistic norms (Karunyk, 2017).

***The aim of this study is*** to trace the main stages of the development of Ukrainian grammar from the late 18<sup>th</sup> century to the present, highlighting the influence of historical events, national revival, and Soviet policies. By examining key grammarians, literary works, and educational reforms, this study seeks to clarify how Ukrainian grammar evolved, which features were preserved or suppressed, and how these changes contributed to the modern standard.

During the late 18<sup>th</sup> century, Ukrainian grammar remained closely tied to Church Slavonic, with seven grammatical cases: nominative, genitive, dative, accusative, instrumental, locative, and vocative; still in use but inconsistently applied (Encyclopedia of Ukraine, n.d.). A pivotal shift occurred when authors such as Ivan Kotliarevskiy began writing in vernacular Ukrainian. His *Eneida* (1798) marked a major milestone, demonstrating that Ukrainian was capable of literary expression and deserved codification as a fully-fledged language (Moser, 2016).

The 19<sup>th</sup> century witnessed the national and cultural revival of Ukraine. Scholars like Oleksii Pavlovskiy and other early grammarians began documenting grammatical rules based on the spoken language, rather than church texts. Standardizations included noun endings, verb forms, and prepositions. The dual number gradually disappeared, while the seven-case system persisted. The vocative case, used when directly addressing someone, remained especially robust, becoming a distinctive feature of Ukrainian compared to Russian (Moser, 2016).

The early Soviet period initially encouraged Ukrainian grammar research, with linguists such as Iven Ohienko and Leonid Bulakhovskiy producing modern grammars for schools. However, by the 1930s, Soviet policies sought to align Ukrainian grammar with Russian norms. Certain uniquely Ukrainian forms were replaced by Russian-style analogs, participle endings were adjusted, and the vocative case began to disappear from educational materials (Karunyk, 2017). Despite these pressures, some linguists quietly preserved traditional forms.

Following World War II, Russian influence dominated formal Ukrainian, particularly in textbooks and official publications. Nevertheless, the fundamental seven-case system and main verb patterns were retained. After Ukraine gained independence in 1991, there was a concerted effort to restore authentic Ukrainian grammar. The vocative case was reintroduced in schools, traditional endings and participial forms returned to usage, and the Russian-style syntactic influences were reduced (Moser, 2016). Modern grammars emphasize native forms, reflecting both historical norms and contemporary standardization.

**Conclusion.** The evolution of Ukrainian grammar illustrates the complex interaction between linguistic development and socio-political forces. From Church Slavonic influence to vernacular literary codification, through Soviet-era Russification, to post-independence restoration, the trajectory of Ukrainian grammar reveals resilience and cultural persistence. Modern Ukrainian grammar represents not just a system of rules, but a reflection of national identity and historical experience.

**Future research** could examine how historical grammatical reforms affect contemporary language acquisition, regional dialect usage, and sociolinguistic identity. Comparative studies with other Slavic languages could provide deeper insight into the mechanisms of preservation, shift, and revival within Ukrainian grammar.

## References

- Encyclopedia of Ukraine. (n.d.). *Grammar*. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CG%5CR%5CGrammar.htm>
- Karunyk, K. (2017). *The Ukrainian Spelling Reforms, Half-Reforms, Non-Reforms, and Anti-Reforms as Manifestation of the Soviet Language Policy*. *Studi Slavistici*. <https://oaj.fupress.net/index.php/ss/article/view/2400>
- Kotliarevskiy, I. (1798). *Eneida*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Eneida>
- Moser, M. (2016). *New contributions to the history of the Ukrainian language*. *Diasporiana*. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/20672/file.pdf>
- Ohienko, I. (1927). *Surveys of the History of the Ukrainian Language*. Encyclopedia of Ukraine. <http://encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CO%5CH%5COhienkoIvan.htm>

**В. В. Верховська,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. В. О. Дуброва)

## THE IMPACT OF AMERICAN ENGLISH ON CONTEMPORARY BRITISH ENGLISH

This article examines the ways in which American English has influenced and continues to influence modern British English, particularly in the areas of vocabulary, grammar, spelling, pronunciation, and media communication. The research identifies that while British English keeps its traditional norms, American English strongly affects informal, spoken, and digital contexts, especially among younger speakers [1, p. 22; 4, p. 29–31].

**Relevance of the Topic.** English today functions as a global language. Nevertheless, each English variety develops in its own manner, shaped by social, cultural, and media influences. American English, through the dominance of U.S. entertainment, social networks, and technology, has become a major source of linguistic innovation. Its features are now often visible in British speech, advertising, and even education [2, p. 45–46]. Understanding this process allows linguists and students to observe how language adapts to globalization and cultural interaction [3, pp. 25–26].

The *aim* of this research is to observe and describe the ways in which American English affects the British variant. The study focuses on lexical borrowings, spelling trends, grammatical simplifications, and changes in pronunciation. The research also examines how digital media and popular culture serve as key channels for the spread of American English to other varieties [1, p. 23–24; 3, p. 27].

### **Main Areas of Influence**

1. **Vocabulary:** Numerous Americanisms have entered daily British English, such as *movie* (film), *cookie* (biscuit), *apartment* (flat), and *truck* (lorry) [1, p. 22; 2, p. 45].

2. **Spelling:** In recent years, British English has shown a growing tendency to accept American spellings, such as *color*, *center*, and *program*, particularly in informal writing and online exchanges [2, p. 47; 4, p. 30].

3. **Grammar:** Certain simplified grammatical forms, like *gotten*, and colloquial expressions, such as *real quick*, are appearing more often in everyday speech and casual writing, especially among younger speakers influenced by American media [2, p. 48; 4, p. 30].

4. **Pronunciation:** Frequent contact with American accents through films, YouTube, and social media has led to small but noticeable changes in how some British regional accents are pronounced [3, p. 26; 5, p. 32].

5. **Media and Communication:** Digital platforms, movies, and global entertainment continue to be major channels for spreading American English, subtly shaping the way younger generations speak [3, p. 27; 5, p. 33].

6. **Findings:** The research indicates that American English mainly affects informal language and youth speech. Formal writing and academic communication in Britain largely preserve traditional norms. The spread of American features reflects cultural influence and exchange rather than replacing British English [1, p. 23; 4, p. 31].

**Findings.** The conducted analysis demonstrates that American English primarily affects informal varieties of British English and youth slang. In contrast, formal and academic communication in the UK continues to follow traditional linguistic standards [1, p. 23; 4, p. 31]. The growing acceptance of American linguistic forms reflects cultural convergence rather than linguistic replacement [2, pp. 46–48; 5, pp. 32–33].

**Contexts of Influence.** Traces of American English can be identified in everyday dialogue, online platforms, advertising, journalism, education, and the IT field [1, p. 23; 3, p. 27; 4, p. 30]. Constant exposure to global media fosters the merging of these two English varieties, encouraging the emergence of a shared international linguistic culture.

**Conclusion.** The study concludes that American English has a clear and ongoing impact on modern British English. This influence is seen most vividly in vocabulary, spelling, and online speech. Nevertheless, British English continues to preserve its own grammatical stability and cultural identity. Rather than threatening British English, American English adds variety and enriches communication in the global English-speaking world. The coexistence of both forms demonstrates the language's adaptability in a global context.

## References

- Mammadzada, S. (2023). *American English and Its Influence on British English*. *International Journal of English Linguistics*, 13(1), 21–33. [1, p. 22–24]. (Accessed on 24.10.2025)
- Marano, R., & Pauliuc, K. (2014). *The Influence of American English on British English*. [2, p. 45–48]. URL: <https://surli.cc/iillhf> (Accessed on 25.10.2025)
- Yagoda, B. (2025). *Gobsmacked! The British Invasion of American English*. *The Guardian*. [3, p. 25–27]. URL: <https://surl.lu/vluqmf> (Accessed on 24.10.2025)

Pearce, L. (2023). *The Americanisation of British English. Medium*. [4, p. 29–31]. URL: <https://surl.lt/odqxzp> (Accessed on 24.10.2025)

Washington Post. (2025). *Most American and Most British Words: Data Analysis*. [5, p. 32–33]. URL: <https://surl.li/xjcxbc> (Accessed on 25.10.2025)

**Ю. П. Вечірко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – доктор пед. наук, проф. О. О. Ісаєва)

## **ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ В. ГАУФА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Постійне якісне оновлення та модернізація – це необхідна й закріплена на законодавчому рівні умова розвитку освітнього простору України. Політика держави, спрямована на підготовку молодого покоління до сучасних умов ринку, спричиняє необхідність у використанні новітніх педагогічних технологій (Аніщенко, 2007), які постають як поєднання передових досягнень науки та минулого досвіду (Михайліченко, 2016). У царині методики викладання літератури в закладах вищої освіти упровадження ефективних прийомів та технік є однією з найбільш важливих проблем сьогодення (Усатий, 2023). З огляду на вищезазначене, вивчення творчості німецького письменника Вільгельма Гауфа з використанням новітніх педагогічних технологій стає **актуальним**.

**Метою** нашої розвідки є представлення розроблених методичних рекомендацій застосування сучасних педагогічних технологій у процесі вивчення письменницького спадку В. Гауфа в закладах вищої освіти.

**Наукові результати.** Ми пропонуємо вивчати творчість Вільгельма Гауфа в межах міжфакультетської вибіркової дисципліни під назвою «*Формування моральних цінностей крізь призму художнього світу Вільгельма Гауфа*». Цей курс допоможе студентам розширити свій кругозір, залучитися до світових літературних скарбниць, розвинути / здобути якості, необхідні для життя в сучасному просторі. *Робоча навчальна програма* дисципліни складається з таких елементів: вступ, опис предмета, завдання та мета, програмні результати навчання, зміст, структура курсу, теми семінарів, завдання для самостійної роботи, технології та методи навчання, форми контролю, методи та критерії оцінювання, розподіл балів, рекомендовані джерела.

Курс «Формування моральних цінностей крізь призму художнього світу Вільгельма Гауфа» складається з двох модулів. Перший – теоретичний (лекційний), другий – практичний (семінари). Основою всіх занять є *демократичний стиль викладання*. Викладач створює позитивну та дружню атмосферу, поєднує неформальне і ділове спілкування, отримує зворотній зв'язок від студентів щодо якості проведення заняття. На всіх зустрічах можуть використовуватися *особистісно-орієнтовані* та *інформаційно-комунікаційні*

*технології, інтерактивні та діалогові технології, технології розвитку критичного мислення та створення ситуації успіху* тощо.

Лекція – це важливий та логічно побудований елемент навчання у вищій школі. Для розкриття творчості Вільгельма Гауфа пропонуємо розглядати її в контексті історичних, культурних та суспільних подій. *На першій лекції* варто зробити короткий огляд курсу, пояснити організацію роботи та всі основні моменти для отримання заліку. Далі потрібно *послідовно підходити до формування уявлення студентів про творчість Гауфа*. Переходити від розуміння поняття «культура» до Нового часу, від розгляду тенденцій розвитку літератури Німеччини до феномену письменства В. Гауфа. *На останній лекції* викладач може узагальнити матеріал, провести обговорення та дискусії щодо питань, незрозумілих здобувачам освіти. Для результативного висвітлення на лекційних заняттях всіх аспектів варто використовувати *елементи гейміфікації, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивну та діалогову технології, технологію створення ситуації успіху, особистісно-орієнтовану технологію, технологію розвитку критичного мислення, ейдотехніку* тощо. Наприклад, занотовувати інформацію студенти можуть у вигляді *ейдос-конспекту*, на початку лекції за допомогою *мозкового штурму* скласти орієнтовний план лекції, а за активну участь в обговоренні отримувати значки-нагороди.

Семінарські заняття мають бути пов'язані з лекціями. У курсі «Формування моральних цінностей крізь призму художнього світу Вільгельма Гауфа» вони є органічним продовженням лекційних пар. На цьому виді практичних занять студенти будуть вивчати твори Гауфа різних жанрів. Спочатку вірші, далі казки та новели, романи. Нариси, есе та деякі інші твори не будуть виноситися на семінарські заняття, студенти будуть розглядати їх самостійно й писати рецензію або анотацію до одного з них на вибір. На цьому етапі потрібно використовувати *інформаційно-комунікаційні та особисто-орієнтовані технології, технології створення ситуації успіху та розвитку критичного мислення, діалогову та інтерактивну технології, технологію проблемного навчання, сторітелінг, проєктно-діяльнісну технологію* тощо. Наприклад, одним із завдань студентів буде виконання командного проєкту по одному з альманахів казок Гауфа. Команда, прочитавши всі казки збірника, самостійно визначає питання чи елементи казок, яке хоче розкрити. Результати роботи оформлюють та презентують на занятті у вигляді мультимедійної презентації чи плакату.

Останнє залікове завдання студенти виконують за допомогою *технології портфоліо*. На створений викладачем спільний диск у папку під своїм іменем та групою завантажують всі роботи, які виконували протягом курсу, сформульовану в окремому файлі мету, завдання, розглянуту літературу по темі та загальні висновки.

**Висновки.** Використання новітніх педагогічних технологій сьогодні – це необхідна умова для якісного та відповідного вимогам часу викладання предметів, зокрема літератури в закладах вищої освіти. У вибіркового курсі «Формування

моральних цінностей крізь призму художнього світу Вільгельма Гауфа» для успішного засвоєння матеріалу, розвитку критичного мислення, емпатії та інших якостей варто використовувати *інформаційно-комунікаційні технології, сторітелінг, ейдотехніку, проєктно-діяльнісну технологію, діалогову, особисто-орієнтовану та інтерактивні технології, технології розвитку критичного мислення та створення ситуації успіху* тощо.

**Перспективи** подальших досліджень полягають у продовженні аналізу творчості Вільгельма Гауфа, створенні для вивчення його спадку навчальних матеріалів із залученням новітніх педагогічних технологій для здобувачів вищої освіти.

### Список використаних джерел

Аніщенко, О. В., Яковець, Н. І. (2007). *Сучасні педагогічні технології: курс лекцій* (с. 199). Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя.

Михайліченко, М. В., Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник* (с. 583). Київ: ЦП «КОМПРИНТ».

Усатий, А. В., Башманівський, О. Л., Яриновська, К. Т. (2023). Викладання української та зарубіжної літератури у ЗВО: виклики сучасності, платформи та застосунки для навчання, методи й прийоми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 3(114), 145–157. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(114\).2023.145-157](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(114).2023.145-157)

**Ю. І. Виноградова,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Брєславєць)

### ВПЛИВ МОВИ НА СВІТОГЛЯД ЛЮДИНИ

Сьогодні чимало лінгвістів, психологів і філософів переконані, що мова визначає спосіб мислення людей. мова не лише допомагає нам спілкуватися, вона також формує наше сприйняття світу, впливає на розвиток особистості й культурної ідентичності. У сучасну епоху глобалізації, коли мови активно взаємодіють, актуальним є дослідження їхнього впливу на наш світогляд.

**Мета** цієї роботи – дослідити, як мова впливає на мислення і формування світогляду людини. Одними з перших до цієї проблеми звернулися вчені Едвард Сепір та Бенджамін Лі Уорф, автори теорії лінгвістичного релятивізму. Згідно з гіпотезою Сепіра–Уорфа, структура мови безпосередньо впливає на мислення, сприйняття світу та поведінку людини. мова не лише відображає реальність, а й формує її для того, хто нею користується (Zlatev, J., & Blomberg, J., 2015).

Кожна мова має свій набір правил, слів і символів, які формують наше уявлення про світ. Наприклад, у китайській мові немає чіткого поділу на минулий і майбутній час, тому носії можуть сприймати час як щось циклічне. Мови з

граматично вираженим родом дієслів (як-от польська чи французька) по-різному структурують гендерні ролі порівняно з англійською, де дієслова нейтральні (Samuel, S., Cole, G., & Eacott, M. J., 2019).

В японській мові вислів “я тебе кохаю” практично не використовується. Романтичне кохання як культурне явище з’явилося в Японії лише близько 150 років тому, раніше розрізняли тільки пристрасть і сімейну любов, а шлюб сприймався насамперед як обов’язок. У той же час у японській мові існує складна система мовної ієрархії, яка визначає вибір форм і конструкцій залежно від соціального статусу, віку та статі мовця.

Плем’я піраха з Бразилії не має числівників – лише поняття “багато” і “мало”, що визначає їхню особливу концепцію кількості. Аборигени Австралії не користуються словами “праворуч” і “ліворуч”, а орієнтуються за сторонами світу – “північ”, “південь”, “схід”, “захід”. Це демонструє тісний зв’язок їхнього мислення з природою.

Мови відображають культуру народу та формують його світогляд. Так, носії англійської мови, у якій підмет обов’язковий, зазвичай виявляють більш розвинене почуття індивідуальної відповідальності, тоді як носії японської мови частіше орієнтуються на колективні дії (Singh, M., Kaur, R., Matsuo, A., Iyengar, S. R. S., & Sasahara, K., 2021).

Показовими є випадки так званих “диких дітей”, які виростили без спілкування з людьми. Вони не змогли повноцінно опанувати мову, а разом із нею – і мислення, що показує, наскільки важливе мовне середовище для розвитку особистості.

**Висновки.** Мова – це не просто спосіб спілкуватися. Вона формує наше мислення, світогляд і культурну ідентичність. Різні мови по-різному впливають на сприйняття часу, простору, соціальних ролей та взаємодії з іншими людьми. Приклади японської, китайської, англійської мов, а також мов племені піраха чи аборигенів Австралії показують, що мова безпосередньо формує спосіб бачення світу. Коли мова зникає, ми втрачаємо не просто слова, а й унікальний погляд на життя.

Отримані результати відкривають *перспективи* для дослідження впливу мови та багатомовності на мислення і світогляд, а також для збереження рідкісних мов як носіїв унікальної культури.

### Список використаних джерел

Zlatev, J., & Blomberg, J. (2015). Language may indeed influence thought. *Frontiers in Psychology*, 6, 1631. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01631.

URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01631/full>

Samuel, S., Cole, G., & Eacott, M. J. (2019). Grammatical gender and linguistic relativity: A systematic review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(6), 1767–1786.

URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-019-01652-3>

Singh, M., Kaur, R., Matsuo, A., Iyengar, S. R. S., & Sasahara, K. (2021). Morality-based Assertion and Homophily on Social Media: A Cultural Comparison between English and Japanese Languages. arXiv.  
URL: <https://arxiv.org/abs/2108.10643>

**В. М. Вовченко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д.філол.н., проф. Ю. В. Кравцова)

## **МЕТАФОРИ В ПОЛЬСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РЕКЛАМІ КОСМЕТИКИ ТА МЕДИКАМЕНТІВ**

Метафора є одним із важливих інструментів мовної репрезентації у рекламному дискурсі, що дозволяє ефективно поєднувати раціональні й емоційні аспекти комунікації. Це зумовлює потребу системного аналізу метафор, які використовують у комерційній рекламі, їхніх типів, функцій і лінгвокультурних особливостей. У сфері реклами косметики та медикаментів метафора виконує особливо важливу роль, оскільки саме через неї створюється образ краси, здоров'я, гармонії та відновлення, який формує у свідомості споживача бажаний емоційний ефект і стимулює довіру до продукту. Зіставний аналіз польськомовних та українськомовних рекламних текстів відкриває можливість зрозуміти механізми переконання споживачів, простежити вплив культурних і мовних чинників на формування метафоричних моделей, виявити спільні та відмінні риси рекламного дискурсу двох лінгвокультур, тому дослідження метафор у комерційній рекламі, зокрема косметики та медикаментів, є *актуальним*.

*Метою* дослідження є комплексне вивчення метафор як образно-експресивних засобів польськомовних та українськомовних рекламних текстів, зокрема комерційної реклами косметики та медикаментів.

Порівняльний аналіз польської та української реклами засвідчив наявність як спільних рис, так і відмінностей, проте загалом більше простежується схожість польськомовних та українськомовних рекламних текстів. Це, зокрема, виявляється у змістовому наповненні рекламних повідомлень: по-перше, міжмовний паралелізм помітний у використанні ігрових прийомів, що знаходить вираження у словесних іграх і мовних каламбурах, характерних для обох рекламних дискурсів; по-друге, використання англійської мови в українських рекламних текстах і суміжних сферах комунікації свідчить про зростання міжнародного впливу та поширення моди на англомовні елементи; по-третє, сучасна реклама поступово стає джерелом формування прецедентних текстів, що сигналізує про появу нових культурних явищ і традицій у масовій комунікації. Важливою рисою сучасної української реклами є її ігровий характер, що формує власний культурний простір і водночас відображає загальну тенденцію масової культури до уніфікації та інтеграції різних жанрів, у тому числі елітарних (Задояна, 2024; Сінченко, 2020).

Польськомовна реклама косметики та медикаментів активно використовує метафори для формування образів краси, ніжності, розкоші та природності:

1) прості метафори типу «*Nawilżenie jak kropla rosy*» (Ziaja), «*Jesteś tego warta*» (L'Oréal), «*Pokonaj ból głowy raz na zawsze*» (Gripex) спрямовані на створення чітких асоціацій із бажаними властивостями продукту – свіжістю, цінністю, ефективністю;

2) розгорнуті метафори, як «*Twoje włosy jak rzeka złotego światła*» (L'Oréal), «*Twoja skóra jak ogród pełen kwiatów*» (Eveline), «*Ból znika jak mgła o poranku*» (Apar) утворюють багаторівневі образи, поєднуючи сенсорні, емоційні та естетичні компоненти, що підсилює художню виразність реклами;

3) лексикалізовані (стерті) метафори («*skóra gładka jak jedwab*», «*pielęgnacja dla prawdziwych gwiazd*», «*natychniastowa ulga*») зберігають комунікативну ефективність завдяки впізнаваним культурним кодам, навіть попри втрату первісної образності, тому відбувається швидке розуміння через усталені вирази;

4) оригінальні (авторські) метафори («*wachlarz emocji*», «*pocahunek natury*», «*skrzydła marzeń*») та концептуальні образи («*inwestycja w siebie*», «*twój kapitał*», «*podróż do świata piękna*») демонструють креативний потенціал рекламної мови, в якій поєднуються економічні, емоційні, природні й культурні концепти, – вони створюють креативний і запам'ятовуваний образ продукту;

5) сенсорні метафори («*aksamitna mgielka*», «*słodki koktajl witamin*») апелюють до відчуттів, формуючи у споживача візуально-тактильне уявлення про продукт або конкретизують дію ліків через захисні, будівельні чи чуттєві образи («*Orzeźwienie jak górski potok*»).

Особливості використання метафор у сучасних українськомовних рекламних текстах косметики та медикаментів спрямовано на формування позитивного емоційного образу продукту. Наприклад, у слогані «*Твоя шкіра дихає свіжістю*» (Nivea) використано метафору «*дихає свіжістю*», що створює відчуття природності та легкості, асоціюючи догляд за шкірою з життєвою енергією. У рекламі «*Сила природи у твоєму волоссі*» (Garnier) метафора «*сила природи*» переносить риси природної енергії на косметичний засіб, підкреслюючи його натуральність.

Метафори є ефективним засобом впливу на споживача і у сфері українського фармацевтичного маркетингу. Метафора в цьому контексті виконує інформаційну та переконувальну функцію, формуючи позитивне уявлення про препарат як надійний, безпечний і швидкодіючий засіб. Наприклад, у слогані «*Аскорбінка – ваш щит проти осінньої застуди*» метафора «*щит*» створює образ захисту організму, тоді як у фразі «*Імунал – стіна проти вірусів*» підсилюється відчуття безпеки та стійкості. У рекламі «*Сила трав для вашого носа*» (Sinupret) реалізується природна метафора, що підкреслює натуральність і м'яку дію засобу, тоді як «*Тепло, що заспокоює горло*» (Strepsils) апелює до сенсорного сприйняття через дотик і відчуття комфорту.

**Висновки.** Таким чином, аналіз метафоричного потенціалу польської та української реклами косметики й медикаментів дозволив виявити як універсальні, так і специфічні риси функціонування метафор у рекламному дискурсі двох лінгвокультур. Спільною рисою є прагнення створити емоційно-насичений образ продукту, що апелює до почуттів, уяви та досвіду споживача. Водночас національні відмінності виявляються у виборі джерел метафоризації: українська реклама частіше використовує метафори «турботи», «природи» та «захисту», тоді як польська тяжіє до метафор «сили», «дії» та «енергії». Це зумовлено культурними кодами, лінгвістичними традиціями та особливостями ринку.

**Перспективи** подальших досліджень убачаємо у розширенні корпусу аналізованих текстів за рахунок інших типів комерційної реклами, зокрема харчової, побутової тощо, а також у проведенні когнітивно-прагматичного аналізу метафор з урахуванням гендерних, вікових і соціокультурних чинників сприйняття.

### Список використаних джерел

Задояна, Л. М. (2024). Специфіка рекламного тексту в сучасних ЗМІ. Прикладні соціально-комунікаційні технології. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 35 (74), 3–8.

Кравцова, Ю. В. (2024). Метафора як засіб формування та репрезентації концепту. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 66, 90–93.

Сінченко, Є. (2020). Становлення сучасної польської комерційної реклами. *Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи*. <https://ukrpolnauka.wordpress.com>.

**А. С. Волкова,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Кувшинова)

## ANALYSIS OF INTERLINGUAL AND INTERCULTURAL PROBLEMS OF TRANSLATION

In the modern world, the field of intercultural and interlingual communication encompasses the processes of adequately understanding a cultural text. As the boundaries between languages and cultures blur, the problem of translation goes far beyond the mere substitution of words from one language to another. Translation is not only a linguistic act but also an act of intercultural mediation.

That is why it is important to understand the interlinguas and intercultural challenges faced by translators, the cultural barriers that arise in translation, and the role of technology in influencing the quality and accessibility of translation.

When translating between languages, the following barriers often arise: lexical, grammatical, and semantic. Lexical difficulties are caused by the presence of polysemy words, slang, technical terms, and idioms that have no direct equivalents in another language. Differences in linguistic structure, grammatical categories, forms, and constructions constitute a large group of grammatical translation challenges. Semantic difficulties (such as metaphors and idioms) often cause misunderstandings when translated literally. For example, the English idiom “to kill two birds with one stone” cannot be translated word-for-word as “to kill two birds with one stone” in Ukrainian without losing meaning. Generally, successful translation requires not only knowledge of both languages but also a clear understanding of context and meaning.

Apart from linguistic misunderstandings, translation is complicated by intercultural context. In different cultures, the same words or images may have different meanings or be completely incomprehensible. For instance, humour and irony often rely on cultural realities and stereotypes: what makes a Briton or an American laugh might seem absurd or even offensive to a Japanese or an Arab person. Jokes are often tied to local celebrities, traditions, or political events. Without this background information, the meaning of the joke disappears. When translating humour, it is often necessary to rephrase the joke to preserve its effect. For example, the idiom “Time flies like an arrow; fruit flies like a banana” is almost impossible to translate into another language without losing the wordplay. Apart from humour and irony, there are other cultural barriers: topics such as religion, politics, sex, or death may be taboo or highly sensitive in one culture but acceptable in others.

Therefore, the translator must decide whether to adapt, soften, or omit certain parts of the text.

In today’s world, technology is evolving incredibly fast, and artificial intelligence (AI) has become an integral part of many areas of life – including translation. AI is widely used in machine translation, offering fast and convenient solutions for multilingual communication. The use of AI in translation has several undeniable advantages that make it a valuable tool for both companies and individual users.

Firstly, machine translation ensures an incredible speed of text processing, allowing for instant translation of large volumes of information.

Secondly, AI significantly reduces translation costs, since machine translation is usually cheaper than professional human translation.

Thirdly, AI provides high accessibility to translation services through online platforms. Despite these advantages, it is important to remember that machine translation cannot always replace professional human translators – especially when it comes to complex or specialized texts. In such cases, it is best to contact a translation agency and hire qualified professionals who can ensure high-quality results.

To sum up, professional translation activity is an essential component of intercultural communication, fostering mutual understanding among representatives of different languages and cultures. Quoting Peter Newmark, a translator “is always striving to improve his means of expression.” This aspiration is more important today than ever

before. The development of technology, particularly machine translation, does not diminish the significance of the translator's profession; on the contrary, it highlights its role as an intellectual and communicative endeavour. Only a human being is capable of accurately conveying the emotional and cultural nuances of communication.

### References

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation* (p. 292). New York: Prentice Hall.  
*Encyclopedia – The Impact of Artificial Intelligence on the Translation Industry* (2024). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.  
*Grammatical Difficulties in Translation (BHY)* (2020). Vinnytsia: VNU Press. *AI: Problems of Translation in the Modern World* (2023). London: Routledge.

**Є. А. Волоцька,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Бреславець)

## **IDIOMS AS A MIRROR OF CULTURE. COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN, FRENCH AND CHINESE EXPRESSIONS**

***Problem statement and relevance.*** Language and culture are inseparable. Idioms, as fixed expressions reflecting the mentality and worldview of the nation, serves as a valuable linguistic evidence of cultural uniqueness. In the era of globalization, understanding idioms from different cultures helps avoid miscommunication and promotes intercultural tolerance. The topic is relevant because idioms serve as a mirror of national identity and an essential key to understanding cultural specificity. Studying Ukrainian, French, and Chinese idioms in comparison allows us to trace how each culture encodes its worldview through metaphor, symbolism, and historical references. Such analysis contributes to the fields of linguistics, translation studies, and intercultural communication, while also promoting tolerance, empathy, and appreciation of cultural diversity.

Idioms are deeply rooted in a nation's collective consciousness, often formed through centuries of experience, folklore, and tradition. They reveal how people perceive the world around them – what they value, what they fear, and how they relate to one another. Therefore, idioms are not just linguistic decorations but cultural artifacts that preserve the worldview of entire generations. By comparing idioms across cultures, researchers can uncover both universal human themes and distinct cultural features.

Furthermore, in modern communication, the correct understanding of idioms plays a crucial role in diplomacy, business, and education. Misinterpretation of idioms can lead to confusion or even cultural misunderstanding. Therefore, studying idiomatic expressions across languages is not only a linguistic exercise but also a necessary step toward effective intercultural communication and mutual respect in our increasingly interconnected world.

**Purpose of the research.** The aim of this study is to explore how idioms in Ukrainian, French, and Chinese languages reflect national worldviews, values, and cultural associations.

More specifically, the research seeks to identify similarities and differences in idiomatic usage that reveal each culture's perspective on human relationships, emotions, and everyday experiences. It also aims to determine how metaphors and symbolic imagery in idioms embody cultural norms and values. For example, while Ukrainian idioms may highlight closeness to nature, French idioms often reflect social grace, and Chinese idioms emphasize moral integrity and harmony. So, the ultimate goal is to foster awareness of cultural diversity and to enhance the ability to interpret idioms in ways that preserve both meaning and cultural essence.

**Main findings.** Ukrainian idioms often mirror a strong emotional connection to nature and everyday life, e.g., “Як у бога за пазухою” (safe and calm) or “заробляти на хліб” (to earn a living). French idioms emphasize refinement and social behaviour: “avoir le cœur sur la main” (to be generous, literally to have the heart on the hand). Chinese idioms usually originate from ancient philosophy or historical tales, emphasizing harmony and collective values. These examples show how each culture encodes its worldview into figurative language: Ukrainians – through everyday experiences, the French – through elegance and emotional expression, and the Chinese – through moral lessons and collective wisdom.

An important observation is that idioms reflect not only linguistic creativity but also social structures and philosophical systems. Ukrainian idioms often derive from agrarian life, reflecting the people's close relationship with the land and family. French idioms tend to value human emotions, intellect, and politeness, mirroring the ideals of a refined and rational society. Chinese idioms, usually stem from Taoist traditions, expressing respect for wisdom, morality, and balance.

**Conclusions.** The conducted research confirms that idioms serve as a linguistic reflection of cultural identity and collective worldview. Idioms reflect a nation's history, traditions, and mentality. Comparative study of idioms helps understand not only linguistic differences, but also cultural values shared by humanity. This reinforces the idea that language is both a tool of communication and a mirror of culture.

In conclusion, idioms are powerful indicators of how people conceptualize the world. Their study deepens our appreciation of linguistic richness and human creativity. Understanding idioms from multiple cultures builds empathy and cultural intelligence, encouraging dialogue rather than division. Thus, idioms not only mirror culture but also connect humanity through shared meaning and expression.

#### **Список використаних джерел**

Li, M. (2015). *Chinese Idioms and Cultural Values* (pp.88-92). Beijing: Foreign Language Press.

Lustig, M.W., & Koester, J. (2007). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures* (5<sup>th</sup> ed., p.45-47). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Селіванова, О. О. (2011). *Основи теорії мовної комунікації: підручник* (с. 273-275). Черкаси. Вид-во Чабаненко Ю.А.

**Ю. А. Гаврушкевич,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Бреславець)

## **ІСТОРИЧНИЙ СЛІД СКАНДИНАВСЬКИХ МОВ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ**

Дослідження історичного сліду скандинавських мов у розвитку української лексики дає змогу глибше зрозуміти процеси мовної взаємодії в період Київської Русі. Вплив скандинавських мов, насамперед через варязькі торговельні шляхи «із варяг у греки», передусім давньонорвезької, простежується у сфері адміністративної, військової, морської та торговельної термінології. Цей пласт запозичень свідчить про активні контакти східних слов'ян із варягами – торговельно-військовими групами зі Скандинавії, які відігравали важливу роль у політичному та культурному житті давньої держави.

Одним із найвідоміших прикладів є слово «тіун», що має відповідник у давньонорвезькому Þjónn – «служитель, управитель». У давніх текстах це слово набуло адміністративного значення – «посадова особа, слуга князя». Це демонструє, як соціальні поняття скандинавського світу були адаптовані до східнослов'янського контексту.

Військова термінологія також зазнала скандинавського впливу. Слово «меч» має етимологічні паралелі з давньоскандинавським *mækir*, «щит» – з *skjoldr*. Такі запозичення свідчать про вплив військової культури скандинавів на мову й поняттєвий апарат Київської Русі. Вони також відображають структуру соціальної ієрархії, у якій воїн і князь виступали центральними фігурами. Ці лексеми зберегли не лише матеріальне, а й символічне значення, оскільки виступали важливими елементами воїнської культури. Такі запозичення засвідчують не лише побутові контакти, а й глибші культурні взаємодії, де мова ставала каналом передавання соціальних моделей і понять честі, вірності, влади.

Окрему групу становлять торговельні терміни. Слово «купець» має спільні риси з давньоскандинавським *kaupmaðr* – «торговець», що походить від кореня *kaup-* – «купувати». Ця лексема з'явилася на тлі розвинених торговельних відносин, зокрема у зв'язку з варязьким шляхом «із варяг у греки». Так само слово «скарб», ймовірно, має германське походження (*skarba* – «заховане багатство»), яке могло потрапити до слов'янських мов через скандинавське посередництво.

Лексичні запозичення охоплюють також сферу мореплавства та ремесел: слово «кіль» (частина корабля) споріднене з давньоскандинавським *kjölr*, а «якір» – з *akker*. Ці терміни є свідченням того, що скандинавський вплив не обмежувався лише військовими або владними термінами, а виникав у результаті реальної культурної та професійної взаємодії.

Наукові дослідження показують, що семантична адаптація запозичень у давньоукраїнській мові була результатом активного мовного пристосування. Частина скандинавських запозичень змінювала своє значення: наприклад, «тіун» утратив первісне значення «слуга» і став позначати «адміністратора», що відображає суспільну еволюцію терміна. Подібно до цього, слова «купець» і «скарб» на українському ґрунті набули розширеного змісту, який поєднав як економічний, так і соціальний аспекти.

Скандинавські впливи на українську лексику доцільно розглядати у ширшому контексті герmano-слов'янських мовних зв'язків. Сучасні дослідження наголошують на двосторонньому характері цих контактів – у низці випадків складно встановити напрям запозичення, адже слов'янські мови також могли впливати на північногерманські діалекти. Цей взаємний обмін лексикою є свідченням тривалих культурних і політичних взаємин між північними та східноєвропейськими народами.

**Висновки.** Таким чином, історичний слід скандинавських мов в українській лексиці не є випадковим чи поверховим явищем. Він відображає цілісний пласт культурних контактів, що сформували окремий семантичний прошарок у словниковому складі давньоукраїнської мови. Аналіз таких запозичень дозволяє не лише простежити етимологію окремих слів, а й зрозуміти соціокультурний контекст, у якому ці слова функціонували. Подальше дослідження цієї проблематики з використанням сучасних методів етимологічного та семантичного аналізу має важливе значення для розуміння становлення української мовної ідентичності.

#### Список використаних джерел

Bjorvand, H. C., & Lindeman, F. (2000). *Viking loanwords in Slavic languages*. Oslo: Scandinavian University Press.

Pronk–Tiethoff, S. (2011). *The semantic distribution of Germanic loanwords in Proto-Slavic*. *Rasprave Instituta za Hrvatski Jezik i Jezikoslovlje*, 36(2), 317–327. <https://doaj.org/article/ec7642293f6e415a9ad4d44326fd6188>

Скрипник, О.М. (2015). *Запозичення у давньоукраїнській мові: Германський і скандинавський сліди*. Львів: ЛНУ.

**M. G. Garambois**

Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, Switzerland  
(Scientific supervisors – PhD in Linguistics, Researcher at EPFL &  
Associate Professor at Dragomanov University, Hamest Tamrazyan;  
PhD in Computer Science, Research Scientist at EPFL, Emanuela Boros;  
PhD in AI, Director of EPFL College of Humanities, Frederik Kaplan)

## **TRACKING WEAPONISATION AND MANIPULATION OF CULTURE HERITAGE IN UKRAINE BY RUSSIA IN WIKIPEDIA**

Since its creation in 2001, Wikipedia has become one of the most influential digital knowledge platforms in the world, attracting hundreds of millions of daily readers seeking information on current and historical events. Its open “wiki” model allowing anyone to edit, constitutes both its greatest strength and its main vulnerability.

Over the past two decades, Wikipedia articles related to Ukraine’s history, politics, and culture have been repeatedly targeted by waves of edits reflecting geopolitical tensions and competing narratives. These editing surges often coincide with major events such as the Orange Revolution (2004–2005), the annexation of Crimea (2014), and the full-scale Russian invasion (2022).

This study explores how Wikipedia can become a platform of “weaponization” edits, meaning that the textual modifications, intentionally or not, are harmful, distorting facts, framing narratives, and undermining the representation of a nation or community. While many studies have examined misinformation and propaganda across Wikipedia’s articles, few have focused on the human actors behind these edits, analysing their behaviour rather than only the textual outcomes.

Our objective is to better understand how users weaponize Wikipedia’s English-language articles on Ukraine-related topics, and how these behaviours differ between registered editors and anonymous IP contributors.

The analysis is based on a corpus of 94 Ukraine- and Russia-related Wikipedia articles and approximately 45,000 individual edits made by 2500 unique users. Each edit was classified by a large language model (LLM) as *weaponizing* or *non-weaponizing*. A secondary dataset of 400 users, responsible for confirmed weaponizing edits, was then analysed in greater detail. Rather than focusing on algorithms or technical implementation, this study emphasises behavioural interpretation, identifying how weaponization manifests across user groups and editorial styles.

The analysis identifies several main categories of weaponization, each representing a distinct manipulative editing strategy:

- **Framing Shifts:** subtle changes in phrasing or narrative emphasis that reframe how events, figures, or causes are perceived.

Example: Replacing “Russia invaded Crimea” with “Russia entered Crimea,” softening agency and responsibility.

- **Emphasis Shifts:** expanding or condensing information to promote a particular viewpoint, often by selectively adding context or citations.

Example: Adding long explanatory paragraphs that justify one side's actions.

- **Selective Insertions:** short, targeted additions that introduce emotionally charged or misleading terms.

Example: Adding adjectives like “so-called” or “alleged” to undermine legitimacy.

- **Deletions and Omissions:** the removal of factual or contextual details to skew interpretation or erase counter-narratives.

Example: Deleting references to Ukrainian sovereignty or international recognition.

In this study, we showed that registered users tend to rely on Framing and Emphasis Shifts, performing longer and more elaborated edits that blend manipulation within broader rewrites. Anonymous users, by contrast, favour Selective Insertions and Deletions, producing shorter, more direct interventions that often appear more aggressive or reactionary. Generally speaking, registered users are much more implicated in editing than Anonymous user but both groups participate in weaponization where Registered editors show greater variance in edit size, suggesting occasional large-scale structural interventions. Anonymous users make briefer, more frequent manipulations consistent with opportunistic behaviour.

IP geolocation results reveal that most weaponizing edits originate not from Ukraine or Russia, but predominantly from the United States and the United Kingdom, suggesting a globalised dynamic of narrative participation.

This study highlights that Wikipedia remains an active arena for digital and cultural manipulation, particularly on topics central to Ukrainian sovereignty and identity. Weaponizing behaviour is not limited to anonymous editors but extends to experienced, high-volume contributors who subtly shape narratives through linguistic and structural framing.

Future work will expand the dataset to include a web-scraping analysis of user talk pages, aiming to detect clusters of editors through the extraction of recurring and contextually significant keywords.

Ultimately, this research seeks to inform both academic understanding and policy recommendations for safeguarding the integrity of open, collaborative knowledge platforms in the face of information warfare.

## References

Dammak, Z., & Lemmerich, F. (2023). Effects of the Russo-Ukrainian War on the Editor Activity of the Ukrainian, Russian, and English Wikipedias.

Danielle A. Morris-O'Connor, Andreas Strotmann, Dangzhi Zhao. (2022). The colonization of Wikipedia: evidence from characteristic editing behaviors of warring camps. *Journal of Documentation*, Volume 79, Issue 3, Pages 784-810, ISSN 0022-0418, <https://doi.org/10.1108/JD-04-2022-0090>.

Liu, J. and Ram, S. (2011), “Who does what: collaboration patterns in the Wikipedia and their impact on article quality”. *ACM Transactions on Management Information Systems*, Vol. 2 No. 2, p. 11.

Kittur, A., Suh, B., Pendleton, B.A. and Chi, E.H. (2007). “He says, she says: conflict and coordination in Wikipedia”. *CHI '07: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Association for Computing Machinery, New York, NY, pp. 453-462, doi: 10.1145/1240624.1240698.

Das, S., Lavoie, A. and Magdon-Ismail, M. (2016), “Manipulation among the arbiters of collective intelligence: how Wikipedia administrators mold public opinion”. *ACM Transactions on the Web*, Vol. 10 No. 4, doi: 10.1145/3001937.

**Ю. О. Гладішева,**

Комунальний заклад «Харківська гуманітарна-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
(науковий керівник – к.пед.н., доц. В. В. Панченко)

## **ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ СЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО**

В умовах глобалізації володіння англійською мовою є ключовою компетентністю сучасного учня. Одним із найскладніших аспектів вивчення іноземної мови залишається розвиток навичок аудіювання, адже цей процес передбачає не лише сприймання звуків, а й розуміння значення в контексті автентичного мовлення. Традиційні навчальні матеріали часто не відображають різноманіття реальних комунікативних ситуацій, акцентів і темпів мовлення. Саме тому використання англійських телесеріалів як засобу навчання аудіювання набуває особливої **актуальності** у методиці викладання англійської мови в старшій школі.

Мета нашої розвідки – проаналізувати методичний потенціал англійських телесеріалів як засобу розвитку навичок аудіювання в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти та визначити ефективні стратегії їх використання у процесі навчання англійської мови.

Англійські серіали забезпечують природний контекст для розвитку слухових навичок. Учні стикаються з реальним темпом мовлення, варіаціями інтонації, акцентів та мовленнєвих стратегій. Це дозволяє формувати «мовний слух» і поступово розвивати здатність розуміти автентичне мовлення без спрощення (Manurung et. al., 2024). На відміну від адаптованих підручникових діалогів, серіали відображають живу мову з її неповторною динамікою, мовними скороченнями, невербальними сигналами та культурними алюзіями.

Одним із ефективних способів роботи з серіалами є застосування англійських субтитрів, що допомагають поєднувати аудіювання з візуальною підтримкою тексту. Дослідження свідчать, що субтитри сприяють покращенню сприйняття на

слух, розширенню словникового запасу та розвитку стратегій розуміння (Torres-Hergueta, 2023).

Методика *shadowing* – повторення за диктором у режимі реального часу – допомагає учням вдосконалювати вимову, інтонаційний малюнок і ритміку мовлення. Такий підхід активізує не лише рецептивні, але й продуктивні навички, створюючи міст між слуханням і говорінням (Ngoc et. al., 2024).

Після перегляду епізодів ефективно проводити рольові ігри за мотивами сцен, дискусії або завдання на реконструкцію діалогів. Такі форми діяльності стимулюють розвиток комунікативної компетентності, формують навички взаємодії та самостійного висловлювання. Учні вчаться визначати мовні формули для початку, підтримання та завершення діалогу, опановують природні моделі етикетного спілкування (Almalki, 2024).

Перегляд серіалів також позитивно впливає на емоційне залучення учнів, що, у свою чергу, підвищує ефективність засвоєння. Емоційна складова відеоконтенту стимулює мотивацію, сприяє кращому запам'ятовуванню лексики та контекстуального значення висловлювань. Серіали створюють атмосферу автентичного міжкультурного спілкування, що важливо для формування міжкультурної компетентності старшокласників.

**Висновки.** Отже, використання англomовних телесеріалів у навчанні аудіювання старшокласників є ефективним засобом підвищення рівня володіння англійською мовою. Серіали поєднують автентичність мовного матеріалу, емоційну привабливість і можливість застосування інтерактивних методів навчання. Вони сприяють розвитку слухових, мовленнєвих і соціокультурних компетентностей, долаючи розрив між академічним і реальним мовленням. У подальших дослідженнях доцільно розробити методичні рекомендації щодо добору серіалів за рівнем володіння англійською мовою та цільовими навичками.

### Список використаних джерел

- Almalki, R. S. A. (2024). Promoting intentional vocabulary learning among EFL learners in Saudi Arabia: The role of captioned and subtitled TV series. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 37(2), 39–57. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2024/v37i21306>
- Manurung, I. D., Asyilah, F., & Emelia, T. W. (2024). The effect of using video subtitles on EFL students' listening comprehension. *Holistic Science*, 4(2), 317–327. <https://doi.org/10.56495/hs.v4i2.664>
- Ngoc, P. Y., Dan, T. C., & Han, T. P. B. (2024). EFL students' perceptions and practices towards watching English movies in listening skills development. *European Journal of Alternative Education Studies*, 9(2), 175–189. <https://doi.org/10.46827/ejae.v9i2.5443>
- Torres-Hergueta, E. (2023). The use of subtitled TV series as a didactic resource for the EFL class in higher education. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 29, 110–124. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2023.619>

## **ОНЛАЙН-РЕСУРСИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У сучасних умовах освіти інтенсивна цифровізація суттєво впливає на зміну формату й змісту навчального процесу. Нове покоління учнів початкової школи зростає в умовах постійної присутності цифрових технологій, гаджетів та мультимедійного контенту, що впливає на їхню пізнавальну діяльність та способи взаємодії з інформацією. Традиційні форми роботи потребують адаптації, тому перед вчителями постає важливе завдання інтегрувати онлайн-ресурси у процес навчання дітей ХХІ століття.

Проблема формування англомовної компетентності у читанні полягає в тому, щоб забезпечити учням поетапний розвиток технічних, мовленнєвих та смислових умінь. Молодшим школярам потрібно опанувати як розпізнавання графем та встановлення буквено-звукових відповідностей, так і навички читання та базового розуміння тексту. Однак традиційні підходи інколи не забезпечують достатнього рівня мотивації та гнучкості навчання через недостачу інструментів, які одночасно були б ефективними, доступними та цікавими для сучасних дітей. Саме тому виникає потреба у науковому аналізі можливостей цифрових платформ та їхньому методичному впровадженні.

*Актуальність* теми зумовлена тим, що онлайн-ресурси не лише підходять для актуальних методів навчання, але й дозволяють урізноманітнити уроки, створити умови для індивідуалізації та підвищення інтересу навчальної діяльності. Згідно з дослідженнями методистів, формування іншомовної компетентності відбувається ефективніше тоді, коли матеріал подається емоційно, образно та в ігровому форматі (Бігич, Бориско, Борецька та ін., 2013). З урахуванням вікових, психологічних та когнітивних особливостей дітей, результативне навчання іноземної мови в початковій школі передбачає поєднання наочності та різних способів сприймання. Саме такі характеристики є ключовими для більшості сучасних онлайн-платформ.

*Метою* роботи є теоретичне обґрунтування та практична перевірка ефективності онлайн-ресурсів як засобу формування англомовної компетентності у читанні учнів початкової школи. Для досягнення цієї мети передбачено проаналізувати особливості навчання читання на початковому етапі, дослідити потенціал вибраних онлайн-платформ, а також розробити та апробувати комплекс вправ з використанням цих ресурсів.

Компетентність у читанні розглядається як процес, що поєднує технічний, когнітивний та мотиваційний аспекти. Формування техніки читання включає

дотекстовий етап, на якому учні засвоюють графіку, букво-звукові відповідності, читають окремі слова та словосполучення, і текстовий етап, що передбачає читання простих зв'язних текстів із поступовим розширенням швидкості й поля читання. Розвиток умінь читати підтримується впізнанням графем, встановленням графемно-фонемних зв'язків, опрацюванням інтонації, а також системою вправ, спрямованих на декодування та розуміння прочитаного (Борецька, 2012).

Освітні онлайн-ресурси надають можливість допомогти в розвитку цих умінь. Зокрема, *Wordwall* є ефективним інструментом для розвитку техніки читання. На платформі є декілька ігрових форматів (наприклад, картки, кросворди, «випадкове колесо» тощо), завдяки яким учні тренують розпізнавання літер, буквосполучень, римованих слів та спільних звукових моделей. Інтерактивність платформи сприяє підвищенню мотивації та інтересу, а також формуванню навички швидкого зчитування слів.

Платформа *LearningApps.org* забезпечує розвиток семантичного компонента читання. Вправи на співвіднесення слова з картинкою або озвученим варіантом є надзвичайно продуктивними для молодших школярів, які ще значною мірою орієнтуються на наочність. Учні не просто розшифровують графічний образ слова, а й співвідносять його зі змістом, що допомагає у формуванні розвитку смислового розуміння.

Важливим компонентом дослідження стало звернення до ресурсу *British Council: LearnEnglish Kids*, який містить адаптовані тексти, мультимедійні історії, пісні та відео для різних рівнів володіння англійською мовою. За допомогою цієї освітньої платформи учні мають змогу виконувати вправи на формування інтонаційної виразності та природного темпу читання (наприклад, читати історію та одночасно слухати аудіо), завдання на розуміння тексту (впорядкування речень, вибір правильних відповідей) та усвідомленого читання.

Ресурси *Oxford Owl*, *Starfall* та *Storryberries* пропонують електронну бібліотеку дитячих книг з озвученням. На цих платформах містяться різнорівневі тексти, казки та оповідання з анімацією, ілюстраціями та аудіо. Для учнів початкової школи текст сприймається не як фрагмент з підручника, а як цілісна історія з героями, сюжетом та емоційним наповненням. Можливість читати цікаві історії, слухати й проговорювати слова вголос сприяє автоматизації техніки читання та збагаченню мовленнєвого досвіду.

З погляду сучасної методики викладання іноземної мови (Бігич, Бориско, Борецька та ін., 2013), онлайн-ресурси надають можливість реалізувати принцип диференціації та індивідуалізації навчання: учитель обирає завдання відповідно до рівня учнів, їхніх інтересів та темпу опрацювання нового матеріалу. Учням вдається працювати у зручному темпі, повторювати окремі завдання, та за потреби повертатися до певної історії чи вправи. Такі умови формують відповідальне ставлення до власного освітнього прогресу.

Отримані результати апробації запропонованих в межах дослідження комплексу вправ, розроблених за допомогою зазначених платформ, засвідчили підвищення в учнів інтересу до читання, покращення техніки читання (правильність, темп, плавність), вищий рівень мотивації та кращі результати у виконанні завдань на розуміння тексту. Особливо позитивним виявився вплив ігрових завдань та мультимедійних історій на особисту мотивацію школярів, що підтверджує доцільність інтеграції навчальних платформ у структуру уроків англійської мови в початковій школі.

**Висновки.** Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що освітні онлайн-ресурси є ефективним, доцільним та актуальним засобом формування англомовної компетентності у читанні учнів початкової школи. Вони сприяють поєднанню технічного, змістового та емоційно-мотиваційного складників навчання читання, забезпечують розвиток фонематичного слуху, інтонаційної виразності та формуванню навичок роботи зі смисловим змістом тексту. Інтеграція цифрових платформ у навчальний процес відповідає вимогам Нової української школи (НУШ) та дозволяє створити гнучке, різноманітне та сучасне навчальне середовище.

**Перспективним** напрямом подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій щодо поетапного впровадження онлайн-ресурсів у модель змішаного навчання, удосконалення критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності у читанні в умовах використання цифрових платформ, а також підготовка майбутніх учителів до роботи з освітніми онлайн-ресурсами, інтегрувати їх у навчальний процес й забезпечити ефективне поєднання традиційних та інноваційних форм навчання.

### **Список використаних джерел**

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Ленвіт.

Борецька, Г. Е. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. Іноземні мови, 1, 3-8.

**Н. О. Гнатюк,**  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет  
(Дніпро, Україна)  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. В. В. Роман)

## **СТРАТЕГІЇ ТА СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ З АНГЛІЙСЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ**

Питання передачі культурних реалій у перекладі є одним із найактуальніших у сучасному перекладознавстві. Успішна міжкультурна комунікація передбачає не лише точне відтворення змісту вихідного тексту, а й адекватну передачу національно-культурних особливостей, закладених у мові оригіналу (Зорівчак, 1989; Чернікова, Зубкова, 2024). Саме тому особливого значення набуває дослідження способів адекватної передачі культурних реалій з англійської на українську мову, адже вони відіграють важливу роль у відображенні ментальності, традицій та способу життя народу. *Актуальність* дослідження зростає у зв'язку з посиленням міжкультурних контактів та глобалізацією інформаційного простору, що вимагає точного й чутливого перекладу культурно специфічних елементів.

*Метою нашого дослідження* є виявлення особливостей перекладу культурних реалій з англійської на українську мову, аналіз різних методів їх передачі та оцінка їх адекватності з точки зору збереження культурного контексту та забезпечення комунікативної ефективності. Поняття «культурна реалія» охоплює слова або вирази, що позначають предмети, явища чи поняття, властиві певній культурі та відсутні в інших. Це можуть бути назви свят, страв, одягу, соціальних інститутів, історичних подій, географічних назв, елементів побуту тощо. Наприклад: *Black Lives Matter* (суспільно-політичний рух за права темношкірого населення та проти расової дискримінації у США); *Royal Wedding* (королівське весілля, важлива подія в британській культурі, яка привертає увагу медіа в усьому світі, наприклад, весілля принца Гаррі та Меган Маркл); *Brexit* (вихід Великої Британії з Європейського Союзу, що став символом нової епохи британської політики); *TikTok trends* (тренди соціальної мережі TikTok, які швидко поширюються та впливають на моду, мову й поведінку молоді); *Met Gala* (щорічна модна подія в Нью-Йорку, де знаменитості демонструють екстравагантні вбрання, відображаючи сучасну культуру моди); *Netflix and chill* (популярний вираз у сучасному сленгу, що означає не просто перегляд фільмів, а й романтичне проведення часу вдома); *Harry Potter Studios* (студії поблизу Лондона, де знімали фільми про Гаррі Поттера; нині – туристичний символ сучасної британської культури); *Starbucks Pumpkin Spice Latte* (культовий сезонний напій, що став символом осені в американській культурі); *Coachella* (відомий музичний фестиваль у Каліфорнії, що уособлює сучасну молодіжну моду, стиль життя та попкультуру); *Millennial pink* (модний відтінок рожевого, який став символом покоління міленіалів); *Harry & Meghan documentary* (документальний серіал

Netflix, який відображає нову відкритість і конфлікт між традицією та сучасністю в британській монархії).

Саме тому реалії часто створюють труднощі для перекладача, оскільки в українській мові не завжди існують точні відповідники.

Проблема перекладу реалій розглядається крізь призму низки аспектів, серед яких способи відтворення культурного контексту, мовні й стилістичні засоби передачі лінгвокультурних елементів та адаптація інформації до потреб цільової аудиторії. Дослідження цих аспектів дозволяє визначити ефективні стратегії перекладу, підвищити точність і адекватність переданих смислів та забезпечити збереження культурного коду оригіналу. Такий підхід сприяє розвитку теоретичних основ перекладознавства та удосконаленню методик навчання перекладу в сучасних умовах. Однак, як зазначає Т. Ляшенко, науковці так і не дійшли єдиного погляду щодо визначення самого терміна «культурні реалії» (Ляшенко, 2019). Це пояснюється тим, що поняття реалії має міждисциплінарний характер і стосується не лише лінгвістики, а й культурології, соціології та країнознавства.

Проблема передачі та адаптації культурно специфічних елементів і сьогодні залишається в центрі уваги перекладознавців. У сучасній теорії перекладу існує низка підходів до відтворення реалій, серед яких можна виокремити такі основні способи:

- 1) транскрипція / транслітерація (*Brexit* → Брекзит, *LinkedIn* → ЛінкедІн) – спосіб, що зберігає звукову форму оригіналу, але не передає семантичного наповнення;
- 2) калькування (*Cloud computing* → хмарні обчислення) – передача структури іншомовного слова або словосполучення засобами української мови;
- 3) доместикація (*Thanksgiving* → День подяки) – адаптація реалії до культурного контексту мови перекладу з метою забезпечення зрозумілості для реципієнта;
- 4) гіперонімічний переклад (*Bachelor's degree* → диплом бакалавра → диплом) – використання ширшого за значенням слова, коли точний еквівалент відсутній.

Попри значну кількість досліджень, питання вибору оптимального способу передачі реалій залишається відкритим. Як зазначає М. І. Ткаченко, саме вибір методу істотно впливає на точність і повноту відтворення змісту оригіналу (Ткаченко, 2020). Важливим чинником є також жанрова специфіка тексту: у художніх творах допускається більша ступінь адаптації, тоді як у публіцистичних або офіційно-ділових текстах переважає прагнення до максимальної точності. Подібної позиції дотримуються Л. Ф. Чернікова та Л. В. Зубкова, які наголошують, що жоден із методів не є універсальним, оскільки кожен має свої переваги й недоліки (Чернікова, Зубкова, 2024). Наприклад, калькування сприяє збереженню смислової структури, проте може виглядати штучно для українського реципієнта; натомість доместикація забезпечує природність звучання, але іноді призводить до втрати національного колориту.

Отже, можна зробити **висновок**, що проблема передачі культурних реалій не має однозначного вирішення. Успішність перекладу значною мірою залежить від професійної компетентності перекладача, його здатності обирати адекватну

стратегію з урахуванням жанру, стилю, контексту та рівня культурної обізнаності цільової аудиторії. Сучасні перекладацькі підходи поєднують традиційні методи з гнучкими адаптивними моделями, що сприяє збереженню міжкультурної чутливості, автентичності та забезпечує комунікативну ефективність перекладу.

У *перспективі* доцільно розширювати дослідження передачі культурних реалій на різні жанри та типи текстів, включаючи цифрові та мультимедійні ресурси, що стають все більш актуальними в умовах глобалізації. Також перспективним є розроблення комплексних методик навчання перекладу культурно специфічних елементів, які поєднуюватимуть теоретичні підходи з практичними вправами для підвищення професійної компетентності перекладачів.

### Список використаних джерел

Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози)*. Львів.

Ляшенко, Т. (2023). Поняття культури в перекладі та перекладознавстві: до визначення. *Мовознавчі студії*, URL :

<http://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/foreignphilology/article/view/3513>

Ткаченко, М. І. (2024). Мовні засоби відтворення лінгвокультурних реалій в українському перекладі роману Гелен Філдінг «Щоденник Бріджит Джонс». URL : <https://ela.kpi.ua/items/73fc6f34-e0b6-4bd9-aa41-5718ba6236ac>

Чернікова, Л. Ф., & Зубкова, Л. В. (2024). Мовні реалії та проблеми їх перекладу. Збірник наукових праць, URL:

<https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/65fdb264-768e-4a94-afa6-3feea1f2b42e/content>

Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>

**D. A. Horbenko,**

Berdyansk State Pedagogical University  
(Scientific supervisor – PhD in Pedagogy,  
Associate Professor I. V. Shymanovych)

### EPITHET AS A MEANS OF FIGURATIVE EXPRESSIVENESS

An epithet is an important means of linguistic expressiveness, which is actively used in English to create vivid images and express emotional colouring. Its role in literature, journalism and everyday speech cannot be overestimated, as epithets not only help to clarify meaning, but also give statements emotional colouring and aesthetic appeal. Studying epithets in English allows for a deeper understanding of their functions and characteristics in the context of modern communication and literature. Therefore, the study of epithets is *relevant* for the development of the theory of linguistic means and the improvement of translation.

The problem of using epithets in English has been studied in the works of many linguists, such as C. Bailey, R. Rose, O. Schmidt, as well as in classical works on the theory of stylistics, for example, in the works of V. Vinogradov and V. Kartzov. Many studies focus on the stylistic functions of epithets, their classification and use in literary texts. However, the question of the role of epithets in figurative expressiveness, particularly in the English language, remains relevant and requires further development. The *aim* of the study is to identify the main functions of epithets as a means of figurative expressiveness in the English language, to investigate their classification and specific use in different types of texts.

Research *methods*:

1. Analysis of literary sources – to identify general trends in the use of epithets.
2. Classification – to systematise types of epithets and determine their functions.
3. Contextual analysis – to study the role of epithets in specific texts.

Epithets in English are one of the main means of creating imagery. As a rule, epithets are adjectives or their phrasal variants that describe objects, phenomena or events based on emotional perception. They serve to give specific things or ideas additional meaning, to convey a certain mood or emotional nuance. For example, in literature, epithets help the author convey the atmosphere, character of a character, or features of a landscape.

Epithets can be divided into several types:

1. Classic epithets are the most commonly used and generally accepted adjectives that express standard characteristics: ‘bright sun,’ ‘cold wind.’
2. Complex epithets – used to increase emotional expressiveness, including metaphorical or hyperbolic expressions: ‘a thick, creamy fog’.
3. Personification epithets – create the impression that inanimate objects possess human traits or emotions: ‘The cruel wind’.

The function of epithets in speech is to enhance expressiveness, create mood, and integrate emotional impact on the listener or reader. In fiction, epithets are often part of metaphors, allowing for the creation of deep and meaningful images. In scientific or journalistic texts, epithets are used for accuracy of description or as a stylistic device to attract attention.

An epithet is a linguistic device that uses adjectives or combinations of adjectives to describe the characteristics of objects, phenomena or events, giving them an emotional, subjective or aesthetic colouring. In English, epithets are important components of texts of various genres, as they not only allow for more specific descriptions, but also enrich speech emotionally, giving it artistic depth.

The main functions of epithets are:

1. Descriptive function: An epithet helps to specify and clarify the characteristics of an object by describing it through its properties or qualities. This allows for the creation of more vivid and concrete images. For example: ‘the golden sunset’ – the epithet ‘golden’ enhances the image, adding emotional richness and visual expressiveness.
2. Emotional-evaluative function: An epithet can convey the speaker's attitude towards the object being described, expressing their emotional state or evaluation. Such epithets

are important for expressing subjective evaluations. For example: ‘the bitter truth’ – the epithet ‘bitter’ expresses not only the characteristic of the truth, but also the speaker's emotional attitude towards this truth.

3. Creating atmosphere: In literary works, epithets play an important role in forming the atmospheric background, which adds emotional colour to scenes. For example, the use of epithets in landscape descriptions can create a certain mood or emotional environment. ‘The stormy sky’ – the epithet ‘stormy’ sets a tense, dramatic atmosphere.

4. Metaphorical function: Many epithets are part of metaphors, which allows for the creation of deep symbolic or allegorical images. For example: ‘the burning passion’ – the epithet ‘burning’ not only describes the temperature, but also conveys the intensity.

**Conclusions.** Epithets in English are an important means of figurative expression, allowing the emotional and figurative impact of a text to be enhanced. The use of epithets helps to create an atmosphere and express the character and meaning of phenomena, objects, and events.

Epithets can be of different types: classical, complex, personification, which makes their use multifaceted and effective. The study of epithets in the English language opens up new opportunities for understanding their role in fiction and scientific literature, as well as in everyday speech.

### References

- Губерначук, І. (2011). *Лінгвістичні особливості епітетів у художній літературі*. Львів: Львівський університет. 290 с.
- Козачук, О. (2009). *Сучасна українська стилістика*. Київ: Академвидав. 312 с.
- Мельничук, В. (2014). *Українська стилістика*. Київ: Либідь. 456 с.
- Яременко, Л. (2007). *Стилiстика української мови*. Київ: Вища школа. 368 с.
- Schmidt, O. (2018). *Metaphors and Epithets in Modern English*. Oxford: Oxford University Press. 250 с.
- Bailey, C. (2016). *The Language of English Literature: Stylistic and Critical Approaches*. London: Routledge. 320 с.

**С. М. Горовець,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Сафонова)

### **ВИГУКИ І ЗВУКОНАСЛІДУВАЛЬНІ СЛОВА АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ: СПРОБА ЗІСТАВНОГО АНАЛІЗУ**

Вигук – це незмінна частина мови, яка не належить ні до самостійних, ні до службових частин мови, виражає почуття, емоції, волевиявлення людини, не називаючи їх і служить засобом виразності в художній літературі. Вигуки відрізняються від повнозначних слів тим, що не мають лексичного значення і

граматичних ознак, а від службових слів тим, що не виконують властивих їм службових функцій (поєднувати інші слова, надавати їм інших смислових відтінків тощо).

В українській мові вирізняють такі групи вигуків за значенням (С. Я. Єрмоленко):

1. Емоційні (почуттєві) – хвилювання, почуття (страх, подив, іронію, сум, гнів, обурення, зневагу, радість тощо) (*ох, ах, о, пхе, ух, іч, ет, тьху, ура! Ова! Ой лишенько,! Горенько Моє! Боже мій милий!*);
2. Спонукальні (волевиявлення) – спонукання до дії, оклик, звертання (*гей, агов, геть, марш, ціп-ціп, тю-тю-тю, на-на, алло*);
3. Звуконаслідувальні слова – голоси тварин, різні шуми, звуки природи (*ку-ку, кукуріку, ха-ха, тьох-тьох, ш-ш-ш, дзень, бр-р-р, ко-ко-ко*);
4. Слова ввічливості – етикет (вітання, подяка, прощання, пробачення, побажання) (*добрий день, добридень, на добраніч, до побачення, прощайте, спасибі, дякую, щасливо, будьте здорові, дай Боже, Боже помози, на здоров'я*);
5. Слова, утворені від інших частин мови – утворені від іменників у кличному відмінку або називному від займенників, дієслів (*Мамо! Леле! Слава! Мати рідна! О Боже! Господи милосердний! Рятуйте! Цур йому! Лишенько!*).

Українська мова має багату систему вигуків, що відображає емоційність, національний характер і мовленнєвий етикет. Подібні одиниці існують і в англійській мові, де один і той самий вигук може виконувати кілька ролей – усе залежить від ситуації, емоцій, тону і навіть міміки. Наприклад, вигук «*Oh*» може бути здивованим, співчутливим, роздратованим – і все це в одному серіалі, за одну сцену.

У сучасній лінгвістиці одним із найвідоміших підходів до класифікації вигуків в англійській мові вважається система, запропонована Феліксом Амекою. Дослідник розглядає вигуки як окрему частину мови, що виконує важливу роль у комунікації і поділяє їх на три основні групи: експресивні, конативні та фатичні.

1. Експресивні вигуки – вигуки, за допомогою котрих ми передаємо емоційний стан мовця (радість, біль, огиду, страх, захват) (*Damn! – Чорт! Wow! – Bay! Yay! – Ура! Ouch! – Ай! Aww! – Ой, як мило! Yuck! – Фу! Gosh! – Та ну! / Боже!*).
2. До конативних належать вигуки, спрямовані на співрозмовника, що виконують спонукальну або контактну функцію – наприклад, звертають увагу або закликають до дії (*Hey! Listen! Look!*).
3. Фатичні вигуки допомагають підтримувати соціальний зв'язок між співрозмовниками, як-от у вітаннях або прощаннях (*Hi! Bye! Thanks!*).

Під час перекладу вигуків досить часто виникають труднощі. Причиною цього є їхня багатозначність. Часто значення таких одиниць уточнюється лише через контекст або речення, у якому вони вживаються. Ще однією проблемою є певна розмитість змісту, адже вигуки не називають конкретні предмети чи дії, а лише передають емоційні стани або почуття. Крім того, складність становлять етноспецифічні вигуки англійської мови, такі як *whee, halloa, gawd, duh, fiddle-dee-dee, haramph*, які не мають прямих аналогів в українській мові. Через це

неправильний переклад або повне вилучення вигуків із тексту може суттєво спотворити зміст оригіналу – зокрема, послабити емоційне забарвлення висловлювання чи змінити ставлення автора до подій, описаних у творі.

Визначення емоційних асоціацій, які автор вкладає у вигуки, є непростим завданням для перекладача. Як зазначає Т. А. Оришечко, існує кілька основних способів перекладу англійських вигуків українською мовою:

- використання точного словникового відповідника (*Thank God! – Слава Богу!*);
- добір варіантного або контекстуального відповідника, який не є буквальним перекладом, але точно передає значення вигуку у конкретній ситуації (*Ha, you see it now. – Ага, тепер ви теж побачили*);
- **транскодування**, коли іншомовна форма передається засобами української графіки (*Wow! – Вау!, Oops! – Упс!*);
- створення нового контекстуального відповідника;
- **апроксимація**, тобто добір українського вигука, близького за емоційним змістом;
- вилучення вигуків (наприклад, *oh, well, erm* — якщо вони не несуть важливого смислового навантаження або перевантажують текст);
- **додавання вигуків**, коли перекладач вводить елементи, відсутні в оригіналі, щоб підсилити емоційність або зробити висловлення природнішим для українського мовлення (*Move your light across the window, Watson! – Ану, поведіть свічкою, Вотсон!*);
- **заміщення вигука повнозначним словом або цілою фразою**, що виконує ту ж функцію (*Dear me! – Ось тобі й маєш!*).

Отже, під час перекладу вигуків важливо враховувати не лише лексичне значення, а й ситуацію спілкування, інтонацію, емоційне забарвлення та загальний контекст. Головним критерієм вибору способу перекладу залишається ступінь еквівалентності – тобто наскільки перекладений вигук точно відтворює зміст і прагматику оригіналу.

### Список використаних джерел

- Гаценко, І. О. (2013). *Класифікація звуконаслідувальних слів за їх семантичними ознаками (на матеріалі англійської мови)*. Вісник КДЛУ. Серія Філологія
- Єрмоленко, С. Я., Тихонова, А. К., Городенська, К. Г. (1982). *Сучасна українська літературна мова. Морфологія*. Київ: Наукова думка
- Оришечко, Т. А. (2009). *Переклад англійських вигуків українською мовою*. Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. пр.
- Амека, Ф. К. (1992). *Interjections: The universal yet neglected part of speech*. *Journal of Pragmatics*, 18(2–3), 101–118. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90048-G](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90048-G)
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

**В. В. Гудима,**  
Київський національний лінгвістичний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. О.А. Охріменко)

## **CHALLENGES OF THE FOREIGNIZING AND DOMESTICATING STRATEGIES IN THE CORPUS-BASED AND APPLIED DIMENSIONS**

***Problem statement.*** Nowadays, Ukrainian interpreters and translators collide with faithful rendering of the contemporary notions related to phraseological expressions, national biased lexicon, proper names and slang. Not only should they apply papers in accordance with general rules, but also consider new realities with updated tools, for instance technical breakthrough of AI. Likewise, the war situation requires modern approaches to transparent organizations' names and political definitions.

***The topic relevance*** is crucial for blurring boundaries of misunderstanding between the source and target languages, establishing connections and networking, and maintaining good relationships.

***This research paper aim*** is to improve translators and interpreters' work. To discuss the relevance of two strategies used during the process of rendering a topic from the English language into Ukrainian. To consider which way is more applicable for one or another text.

***Scientific results.*** Both foreignization and domestication are essential strategies of rendering the context for the target audience in the field of translation. In 1995, Lawrence Venuti, American translation theorist and historian, published his own book 'The Translator's Invisibility: A History of Translation', in which he determined two definitions (Robinson, 2013). From his point of view, the foreignizing strategy demands complete context assimilation in the target language. While the domesticating one requires the transference of full meaning according to the target audience, in other words, the conversion of text in a reader-friendly way. The theorist prefers the foreignizing method due to customs values and perceptions; this strategy emphasizes language differences. Moreover, domestication erases foreign identity by adapting to the target realities (Korunets, 2003).

In 1813, Friedrich Schleiermacher, German philosopher and theorist, asserted the adequacy of two strategies in the lecture 'On the Different Methods of Translating'. Foreignization is about leaving the author 'in peace' and stimulating readers to adjust themselves to a foreign method of translation to preserve customs and traditions. On the other hand, domestication is about leaving readers 'in peace' (Robinson, 2013). When a text is transferred suitably for the political situation and cultural biases. Nevertheless, Schleiermacher preferred the foreignizing strategy over the domesticating one.

Cicero embraced domestication for his translation from Greek into Latin because of the lack of equivalents in the Latin language; thus, he was forced to accustom new notions with the help of this one. As a result, he introduced a huge number of notions such as 'school', 'academy', 'drama', 'democracy' and 'poet' (Korunets, 2003).

Likewise, Ivan Kotliarevskyi, a Ukrainian writer and military, translated and transformed Vergil's 'Aenēis' from Latin into the Ukrainian language. His poem 'Eneida' became the national masterpiece, which was written in the vernacular. The poem was the first work in the new Ukrainian literature.

**The arguments.** Each case for translation is particular, therefore necessary to contemplate the age of the target group, the sphere of use, the linguistic and syntactical peculiarities, the aim of texts and transformations of national biased notions and phraseological phrases (Venuti, 1995).

From English into the Ukrainian language, both definitions are translated in two ways. For example, 'foreignization' is 'форенізація' and 'очуження'; 'domestication' is 'доместикація' and 'одомашнення'. However, in Ukrainian, the foreignizing method for these notions is more common in the theory of translation. If consider the translation of phraseological expression, render 'like father like son' is 'який батько, такий син' and 'яблучко від яблуні'. The second one is more popular in the spoken Ukrainian language (Venuti, 1995). Yet another example is that 'between Scylla and Charybdis' is 'між Сциллою і Харибдою', 'між двох вогнів' / 'між молотом і ковадлом'. Notwithstanding the similarities, people prefer to use their own expressions which convey traditions and customs. If we examine the biased notions 'shepherd's pie' is 'пастишин пиріг', 'м'ясна запіканка з картоплею'; 'mile' is 'миль', 'кілометр'. Due to the absence of these notions in the target language, they are substituted with equivalents for better comprehension (Korunets, 2003).

In **conclusion**, the foreignizing and domesticating strategies are both essential during the translating or interpreting processes. Every translator selects the method in accordance with a lot of aspects such as political and economic situations, cultural values, authors' aims and perceptions, source and target linguistics.

The data obtained lay **the foundations** for further research into these strategies and reach the desired golden mean, which will satisfy both the author and the readers.

### References

- Korunets, I. V. (2003). *Theory and Practice of Translation* (p. 448). Vinnytsia: Nova Knyha Publishers.
- Robinson, D. (2013). *Schleiermacher's Icoses: Social Ecologies of the Different Methods of Translating* (p. 390). Romania: Zeta Books.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (p. 324). London & New York: Routledge.

**Я. О. Гульченко**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – докт. пед.н., проф. О. О. Ісаєва)

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР «ПОЛІАННА» У ЦИФРОВУ ЕПОХУ**

В умовах активного розвитку цифрової ери, постає велика кількість викликів, як для вчителів, так і для учнів. Цифровий вік активно змінює наше життя кожного дня, впливаючи на всі сфери, в тому числі і навчання. Учні починають частіше грати в комп'ютерні ігри, замість того, щоб читати книги чи переглядати фільми. Виконуючи домашні завдання, школярі частіше знаходять всю інформацію у пошуковій системі або використовують штучний інтелект, замість того, щоб знайти цю інформацію самостійно в підручнику.

Безперечно, існує також і позитивна сторона використання цифрових технологій у освітньому процесі, а саме важливість формування ключових компетентностей учнів у Новій українській школі (Концепція НУШ, 2016). Одна з яких – інформаційно-цифрова, яка закликає вчителів використовувати цифрові технології для викладання та навчання учнів. У свою чергу, школярі мають навчитись швидко та ефективно шукати інформацію, критично осмислювати її, а також вміти креативно та творчо її використовувати у своїх роботах.

**Актуальність дослідження** зумовлена діючою навчальною програмою із зарубіжної літератури (Модельна навчальна програма 5-9 кл., 2023). У якій чітко простежуємо, що при вивченні твору Елеонор Портер «Поліанна» рекомендується висловлення власних думок, ставлень у цифровому середовищі, а саме створення постера чи колажу, блогу, сторінки в соцмережі та інше. З огляду на викладене вище, можна стверджувати, що учні 5-го класу вже можуть застосовувати отримані знання та відтворювати їх у Інтернет просторі.

**Метою** нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій, які можуть використовуватись вчителями зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти при вивченні роману Елеонор Портер «Поліанна».

У шкільному курсі «Зарубіжна література» вивчення художнього твору передбачає реалізацію етапів, таких як: *підготовка до сприймання твору, читання художнього твору, підготовка до аналізу, аналіз і підбиття підсумків.*

Враховуючи відведену кількість часу, вік учнів, особливості тексту, вчитель підбирає відповідні прийоми та методи роботи. Сучасні діти мають великий потік інформації у просторі Інтернет, тому вчитель має застосовувати цифрові технології у навчанні лаконічно та з конкретною метою.

Розглянемо докладніше особливості роботи з романом «Поліанна» на етапах підготовки до сприйняття та його читання у цифрову епоху. Як зазначає О. Ісаєва, метою етапу підготовки до сприйняття є створення необхідної атмосфери для

входження в навчальну тему, зацікавлення учнів, пробудження в них бажання прочитати твір (Ісаєва, 2024).

Вважаємо за доцільне використовувати *мультимедійну презентацію або коротке навчальне відео* про життєвий та творчий шлях Елеонор Портер. Метою цього прийому є зацікавлення учнів до постаті письменниці. Після цього можна запропонувати відвідати місця перебування Елеонор Портер за допомогою Google Maps.

Після ознайомлення з біографією, для закріплення прослуханої та побаченої інформації, вчитель може запропонувати учням *пройти інтерактивний тест*, створений на платформі Genially. Доцільною також буде робота з цифровими нотатками. На Padlet, Jamboard кожен учень може додати цікавий факт, ілюстрацію чи цитату, створюючи «цифровий плакат» біографії Елеонор Портер.

На етапі підготовки до сприйняття пропонуємо також використати *постер*. Постер – художньо оформлений плакат, який використовується в рекламних цілях (Ісаєва). Нами був розроблений постер на тему: «Поліанна – промінчик сонця», який мав викликати цікавість до читання книги та постаті головної героїні, звернути увагу на важливість позитивного мислення, створити «місток» для майбутньої роботи з текстом.

На етапі читання, учні можуть прослуховувати *аудіокниги*, а після цього переглянути *фільм до роману*, режисером якого є Сара Хардинг.

На етапах підготовки до аналізу, вчитель може надати *коротке онлайн-опитування*, створене в Google Forms, для визначення загального враження учнів. Ще одним способом, щоб дізнатись емоції та враження від твору є створення *цифрових «смайлів настрою»* на інтерактивній дошці, *інтерактивні рефлексивні карти (метод 3-2-1)*, *асоціативний ланцюжок*. Також можна попрацювати з *кросвордом*. Кросворд – навчальна гра, де учні мають вписувати літери у відповідні клітинки, щоб утворити слово, яке й буде відповіддю на запитання.

Наступним етапом є аналіз художнього твору, метою якого є «створення умов для інтерпретації художнього твору учнями» (Ісаєва, 2024). Для аналізу головної героїні твору, пропонуємо учням *інтерактивну гру «Сонечко»*, метою якої є відтворення асоціацій учнів про головну героїню, узагальнення її рис характеру. Наступним видом роботи є запис учнями *«Правил життя Полліанни»*, яких вона дотримувалась. Ця робота виконується на уроці, вчитель пропонує учням заповнити три колонки: правило, доказ, пояснення. Записавши власні ідеї, учні можуть поділитись власним баченням та порівняти думки один одного. Наступним видом роботи є гра *«Впізнай героя за цитатою»*, метою якої є розвиток аналітичного мислення, вміння виділяти фрази, розпізнавати індивідуальність героїв. Ще одним видом роботи з персонажами твору є *інтерактивна мапа героїв*, в якій учні створюють карту: ім'я персонажу, фото, риси характеру, приклади з тексту, ставлення до інших. Метою є розвиток вміння працювати з цифровими ресурсами, виділяти основне в тексті про героїв.

Вчитель також може запропонувати на додаткове завдання вдома підготувати та *записати інтерв'ю*, відповідаючи на запитання від імені героя. *Метою* цього завдання є глибше розуміння героїв, розвиток навичок аналізу тексту, розвиток уяви та творчості.

Наступною грою, яку можна запропонувати учням є *«Ланцюжок подій»*, метою якої є закріпити знання змісту твору, навчити працювати з деталями сюжету. Учні мають індивідуально або у групах по 3-4 учні розташувати картки подій в хронологічному порядку.

Останнім етапом вивчення художнього твору є *підсумковий*. *Метою* цього етапу є «робота над корекцією читацьких умінь та навичок школярів під час реінтерпретації літературного тексту» (Ісаєва, 2024).

На цьому етапі ми рекомендуємо звернутись до інтерактивного плакату. *Інтерактивний плакат* – електронний плакат на якому зібрана вся головна інформація з різними посиланнями: на відео, зображення, ігри, веб-ресурси тощо. Використовуючи його, вчитель структурує інформацію, а учні сприймають її через візуалізацію. Для створення ми радимо використовувати сайт Genially, який дозволяє красиво все розмістити та виділити важливу інформацію.

Після роботи з інтерактивним плакатом, вчитель може запропонувати учням пограти в *«гру в радість»*. На слайді вчитель показує різні ситуації, де учні мають знайти позитив. Завдяки цьому завданню в учнів формується позитивне мислення, розвивається емоційний інтелект, активізується творчість.

На даному етапі вивчення твору важливими є творчі роботи, які мають узагальнювати вивчене та розкривати творчий потенціал учнів. Тому вчитель може запропонувати створити наступні види робіт, як *«калейдоскоп радості»*, *комікс по одному з епізодів*, *обкладинка до твору*.

**Висновки.** Отже, у сучасному світі вивчення зарубіжної літератури у середній школі напряму пов'язане з цифровими технологіями. Враховуючи вік, психологічні особливості п'ятикласників, а також особливості їхнього сприймання інформації, вчитель має розуміти важливість використання цифрових ресурсів та які методи навчання застосовувати на практиці. Саме тому нами було розроблено завдання на всі етапи вивчення художнього твору. Отримані результати закладають *перспективи* розробки ще більшої кількості методичних матеріалів у подальшому для інших творів зарубіжної літератури.

### Список використаних джерел

Модельна навчальна програма “Зарубіжна література. 5-9 клас” (автори: Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., та ін.) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2023, № 1226.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: Наказ Міністерства освіти і науки України: станом на 17.08.2016. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 16.07.2025).

Ісаєва О. О. Персональний сайт проф. Ісаєвої О.О. *Методика Ісаєва*. URL: <http://www.isaieva.kiev.ua/student-us.html> (дата звернення: 21.09.2025).

**О. І. Гуляєв,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – доц. Л.Г. Александрова)

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ**

Формування іншомовної комунікативної компетентності є ключовою метою сучасної мовної освіти, адже саме вона забезпечує здатність учнів ефективно взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях.

**Метою** даної роботи є обґрунтування значущості використання подкастів як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників у процесі аудіювання, а також аналіз методичних підходів, переваг та результативності інтеграції автентичних аудіоматеріалів у навчання іноземної мови. Центральним компонентом цієї компетентності виступає аудіювання – уміння сприймати, розуміти та інтерпретувати усне мовлення носіїв мови. У старшій школі цей вид мовленнєвої діяльності має особливе значення, оскільки учні вже володіють базовою граматичною та лексичною підготовкою, але все ще потребують системної роботи з автентичними аудіоматеріалами для подолання бар'єрів, пов'язаних із темпом, інтонацією та різноманіттям мовленнєвих моделей (Гриньова, Рафальська, Полодюк 2023).

У контексті цифрової трансформації освіти особливу актуальність набуває використання подкастів – сучасного формату автентичного аудіоконтенту, який поєднує навчальну цінність, гнучкість і високу мотиваційну привабливість. Подкасти містять живе мовлення носіїв мови, що дозволяє учням занурюватися в реальні комунікативні ситуації, засвоювати інтонаційні моделі, розширювати словниковий запас і формувати мовне чуття (Гриньова, Рафальська, Полодюк 2023). Використання подкастів робить уроки іноземної мови більш динамічними й наближеними до природного середовища спілкування.

Комунікативна компетентність як інтегральна якість включає мовну, соціокультурну, стратегічну та дискурсивну компетентності (Гриньова, Рафальська, Полодюк, 2023). Аудіювання сприяє розвитку кожного з цих компонентів: забезпечує засвоєння автентичних мовних конструкцій; формує розуміння культурних контекстів; тренує стратегії прогнозування, уточнення та осмислення; допомагає вибудовувати логічне й зв'язне усне висловлювання. Завдяки системній роботі з подкастами учні вчаться сприймати різні акценти, темпи мовлення та комунікативні наміри співрозмовника, що є критично важливим для формування реальної мовленнєвої компетентності (Буранова 2021).

Для старшої школи доцільно добирати подкасти рівня B1–B2, наприклад: *BBC Learning English*, *The English We Speak*, *6 Minute English*, *Voice of America Learning English*. Темі таких матеріалів охоплюють сучасні соціальні, культурні, технологічні й освітні питання, що сприяє формуванню критичного мислення та розвитку емоційно-оцінного ставлення до прослуханого.

Методика роботи з подкастами зазвичай включає три етапи. Передтекстовий етап спрямований на активізацію фонових знань, мотивації та тематичної лексики. Текстовий етап передбачає одне чи кілька прослуховувань із завданнями різного рівня складності – від глобального розуміння до виокремлення деталей або заповнення пропусків. На післятекстовому етапі учні обговорюють почуте, аргументують власні позиції, створюють діалоги чи власні мініподкасти, що розвиває говоріння та критичне мислення.

Практичний досвід свідчить, що використання подкастів підвищує інтерес і мотивацію старшокласників, стимулює їхню самостійність та сприяє впевненості у спілкуванні англійською мовою. Робота з автентичними матеріалами також розвиває здатність учнів адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, аналізувати позиції мовців, порівнювати думки та робити висновки (Буранова 2021). Завдяки інтеграції подкастів у навчальний процес аудіювання перетворюється з пасивного слухання на активну взаємодію з інформацією.

Отже, використання подкастів є *перспективним* і методично обґрунтованим інструментом розвитку навичок та вмінь аудіювання та формування комунікативної компетентності старшокласників. Поєднуючи автентичність, доступність і високий мотиваційний потенціал, подкасти забезпечують ефективне засвоєння мовного матеріалу, розвивають критичне мислення й сприяють підготовці учнів до реальних ситуацій іншомовного спілкування. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняння ефективності різних типів подкастів, вивчення їхнього впливу на розвиток стратегій аудіювання та визначення оптимальних моделей їх інтеграції в уроки іноземної мови.

### Список використаних джерел

Буранова, А. (2021). Використання подкастів на заняттях німецької мови під час навчання аудіювання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 38 (1), 135-139.

Гриньова, Ю., Рафальська, М., & Полодюк, М. (2023). Використання подкастів та відеокастів під час вивчення англійської мови як метод розвитку навичок аудіювання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 15-19.

**A. V. Danylevska,**  
Berdiansk State Pedagogical University  
(Scientific supervisor – PhD in Pedagogy,  
Associate Professor I. V. Shymanovych)

## **THE ROLE OF IRONY AND SARCASM IN ENGLISH-LANGUAGE LITERARY WORKS OF THE TWENTIETH CENTURY**

Irony and sarcasm in twentieth-century literature are inextricably bound to the far-reaching sociocultural transformations that characterised this period. The twentieth century was marked by global upheavals: two world wars, the Cold War, social revolutions, the struggle for civil rights, technological breakthroughs, and the emergence of mass culture, which profoundly influenced society's mentality and values. Within the context of these shifts, irony and sarcasm acquired the status of important artistic instruments for making sense of reality, reflecting societal anxieties, disappointments, and protests against established norms. In literature, these stylistic devices assumed a central position, enabling writers to critically reassess political regimes, expose the absurdity of military conflicts, highlight social injustice, and resist ideological manipulation.

Research into irony and sarcasm in twentieth-century English-language literary works within a sociocultural context has attracted the attention of numerous philologists and literary scholars. Among the scholars contributing substantially to this field are O. Kalyta, whose work analyses irony as a philosophical, aesthetic, and linguistic category, examining its semantic mechanisms and functions within artistic texts. Z. Bratsylo explores English humour, with particular attention to irony, sarcasm, and their linguocultural peculiarities. Yu. Savina's work identifies the principal forms of the comic, such as humour, irony, satire, and sarcasm, investigating their characteristics and interrelationships. These scholars have made considerable contributions to understanding the role and functions of irony and sarcasm in twentieth-century English-language literature, analysing their manifestations and impact upon readers within a sociocultural context.

This study aims to identify the role of irony and sarcasm in English-language literary works of the twentieth century within the context of sociocultural change.

Irony in twentieth-century English-language literature played a multifaceted role, combining social critique, artistic experimentation, and philosophical reflection upon reality. Its application reflected the complexity of a period marked by large-scale military conflicts, profound political transformations, and contradictions in cultural development.

The socially critical function of irony served as a means of exposing societal shortcomings, political hypocrisy, and ideological manipulations. Such an approach allowed writers to circumvent direct censorial restrictions, cleverly concealing critical statements beneath the surface of apparent meaning.

In Bernard Shaw's play *Pygmalion*, irony exposes social stereotypes and class contradictions. Eliza Doolittle, transforming from a flower girl into a lady, demonstrates that "refinement" is merely a game of linguistic norms rather than the essence of personality: "The difference between a lady and a flower girl is not how she behaves, but how she is treated" [5, p. 125].

Irony became an instrument for investigating life's paradoxes and the identity crisis within the philosophical function. In T.S. Eliot's poem *The Waste Land*, ironic contradictions symbolise the collapse of traditional values: "I will show you fear in a handful of dust". The attempts to gather the fragments of a shattered culture and personal identity constitute a key theme of Modernism. The irony lies in the hopelessness of this endeavour; the remnants of the past cannot fully restore the destroyed world.

The communicative function of irony is of paramount importance. It served as a bridge between author, text, and reader, encoding cultural codes and social norms. The cultural code in William Somerset Maugham's novel ridicules the social and moral standards of the period. For instance, in *Of Human Bondage*, the phrase "The thing that is so astonishing is that people are so much more interested in what happens to other people than what happens to themselves" calls into question society's preoccupation with others' misfortunes, criticising the superficiality of social interactions during the early twentieth century [3, p. 217]. It illuminates important aspects of the age's culture, particularly the general tendency to observe others' experiences rather than deeply reflect upon one's life.

George Orwell employs irony in his political commentary to foster critical thinking. For example, in the essay "Politics and the English Language", sarcastic remarks about the media prompt readers to question the objectivity of information: "The opinion that art should have nothing to do with politics is itself a political attitude".

Sarcasm, like irony, possesses a socially critical function. Sarcasm served as an instrument for analysing societal structures, ridiculing hypocrisy, dogmatism, and social injustice.

George Orwell's novel *Animal Farm* is a striking example of the use of allegorical sarcasm for political critique and the exposure of dictatorship's mechanisms, wherein a revolution aimed at equality is transformed into a totalitarian regime. The maxim "All animals are equal, but some animals are more equal than others" demonstrates how power distorts ideals through manipulation and propaganda [4, p. 87].

*Brave New World* by Aldous Huxley is a vivid example of using sarcasm to criticise scientific progress. A world in which individuals are programmed before birth and emotions and art lose their value compels us to consider the price of stability: "Community, Identity, Stability" – this phrase is the fundamental slogan of the novel, ironically emphasising society's aspiration towards stability, achieved at the cost of suppressing individuality, emotion, and creativity. This renders *Brave New World* absurd, whilst simultaneously reflecting a critique of contemporary striving for scientific control and standardisation.

Thus, irony and sarcasm in English-language literature play an important role in social analysis, critique, and philosophical reflection of the world. Irony creates a comic effect, concealed criticism, and enriches the text with multiple meanings, accentuating the contrast between expectation and reality. Sarcasm, in turn, possesses a sharp and expressive character, fulfilling the function of incisive critique, ridiculing social problems and human failings. Sarcasm in English-language literature was not merely a vehicle for entertainment but an important instrument of social analysis, aesthetic experimentation, and philosophical reflection upon the world. It enabled authors to criticise society and helped readers develop a deeper understanding of themselves and the world around them.

### References

- Семків Р. А. *Іронічна структура: Типи іронії в художній літературі*. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. 135 с.
- Huxley A. *Brave New World*. London: Penguin Random House UK, 2015. 288 p.
- Maugham W. Somerset. *Of Human Bondage*. London: William Heinemann, 1915. 540 p.
- Orwell G. *Animal Farm. Fairy Tale*. London: Penguin Random House UK, 2008. 112 p.
- Shaw B. *Pygmalion: A Romance in Five Acts*. London: Folio World's Classics, 2021. 300 p.

**К. А. Діян,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. пед. н., доц. А. О. Мельник)

### ПОТЕНЦІАЛ ДІЮЧИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Сучасний освітній процес в Україні, особливо на тлі тривалої воєнної російської агресії та пов'язаних з нею безпекових викликів, характеризується масовим переходом до дистанційного навчання. Ця ситуація вимагає швидкої та ефективної адаптації традиційних дидактичних інструментів й засобів навчання, зокрема шкільних підручників із зарубіжної літератури, які вимагають високого рівня комунікативної взаємодії.

Перехід учнів до 5-го класу ознаменовує новий етап навчання для учнів, який є критичним, оскільки поєднує психологічний стрес адаптації до середньої ланки освіти з методичними складнощами. В умовах дистанційного навчання підручник із зарубіжної літератури має не лише подавати зміст, а й функціонувати як структуруючий елемент самостійної освітньої діяльності, що і зумовлює **актуальність** нашої роботи.

**Мета** – проаналізувати потенціал діючих підручників із зарубіжної літератури для 5-го класу (авторів 1) О. Ніколенко, Л. Мацевко-Бекерська, Н. Рудніцька;

2) Ю. Ковбасенко, Л. Ковбасенко, С. Дячок; 3) Н. Мілянська) для ефективної організації дистанційного навчання на прикладі викладу матеріалів з вивчення оповідання Е. Сетона-Томпсона «Лобо – володар Курумпо».

Представимо результати нашого дослідження.

Для виявлення потенціалу названих підручників для навчання у дистанційному форматі, ми розробили такі критерії:

- структурно-методичний – наявність чіткої системи рубрик, запитань, завдань, інтерактивних елементів;
- цифровий – наявність електронних додатків, QR-кодів, медіаресурсів;
- змістовий – глибина інтерпретації твору, подання біографічного й культурного контексту;
- комунікативно-діяльнісний – орієнтація на самостійну, парну або групову роботу учнів у дистанційному середовищі;
- рефлексивно-ціннісний – наявність завдань, що стимулюють особистісне осмислення, емоційний відгук, розвиток критичного мислення.

Отже, перейдемо до безпосереднього порівняльного аналізу підручників.

### *1. Структурно-методичний критерій.*

Підручник О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) вирізняється найбільш сучасною та комплексною структурою. Він має чітку систему рубрик, включаючи унікальну систему CLASSROOM (поділену на 9 видів), що забезпечує активну взаємодію учня з текстом у логічній послідовності.

Підручник Ю. Ковбасенка та ін. (Ковбасенко, 2022) має продуману класичну структуру, доповнену авторськими рубриками НУШ, такими як «Займіть позицію», «Мистецька палітра», «Україна і світ», «Література і медіа», які сприяють самостійному та груповому опрацюванню матеріалу.

Підручник Н. Мілянської (Мілянська, 2022) використовує більш традиційну, але чітку структуру, зберігаючи класичну послідовність вивчення літературного твору (від підготовки до узагальнення). У виданні є рубрики на кшталт «Працюємо над змістом твору», а також елементи гейміфікації для підтримки інтересу та самоконтролю: «Що спитав у нас Згадайко?» та «Завдання від Фантазерчика».

### *2. Цифровий критерій.*

Підручник О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) демонструє найвищий рівень цифрової інтеграції, надаючи миттєвий доступ до мультимедійного контенту. Він містить електронну, аудіо- та відеохрестоматію, QR-коди, а також комплексну онлайн-платформу, доступну за прямою URL-адресою, з презентаціями та інтерактивними завданнями.

Підручник Ю. Ковбасенка та ін. (Ковбасенко, 2022) має електронний додаток, який дозволяє виконувати завдання в онлайн-форматі. Однак, відсутність прямих QR-кодів до конкретних елементів на сторінках знижує оперативність переходу до мультимедійного контенту, що є критичною відмінністю.

Підручник Н. Мілянської (Мілянська, 2022) не містить прямих цифрових інструментів. Для прикладу, у темі «Лобо – володар Курумпо» цифрова підтримка зведена лише до QR-коду, який веде на виконання тестів. Через це підручник потребує додаткового методичного супроводу та інтеграції з онлайн-середовищем з боку вчителя.

### *3. Змістовий критерій.*

Підручник О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) подає матеріал глибоко й цілісно. У розділі з твором «Лобо» є теоретична частина про жанр оповідання, біографічна довідка про автора, запитання на розуміння тексту; наголошується на морально-етичному змісті твору, аналізі характерів та художніх засобів.

У підручнику Ю. Ковбасенка та ін. (Ковбасенко, 2022) домінує гуманістична тематика. Акцент зроблено на співпереживанні, взаєминах людини і природи, пропонуються супровідні питання під час читання оповідання. Особливо цінною є рубрика «Література і медіа», що стимулює критичне мислення.

У підручнику Н. Мілянської (Мілянська, 2022) зміст має більш академічний, теоретичний характер: увага зосереджена на поняттях літературознавства та формуванні базових термінологічних знань. Однак, наприклад, у темі «Лобо» відсутня чітка біографія автора, а процес вивчення не змушує дітей аналізувати прочитане під час самого читання.

### *4. Комунікативно-діяльнісний критерій.*

Підручник О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) передбачає виконання різноманітних завдань, які легко реалізувати через інтерактивні платформи: від індивідуального аналізу до командних проєктів і створення власних медіатекстів (наприклад, завдання створити проєкт «Флора і фауна Північної Америки» або дослідити проблему «Вовки – корисні чи небезпечні тварини?»).

У підручнику Ю. Ковбасенка та ін. (Ковбасенко, 2022) запропоновано низку завдань для обговорення в групах і парі, що сприяє розвитку комунікативних навичок навіть у дистанційному форматі. У темі «Лобо» присутні рубрики «Мистецька палітра» та «Займіть позицію».

Підручник Н. Мілянської (Мілянська, 2022) переважно орієнтований на індивідуальну роботу – письмове осмислення, тестування, формулювання висновків, що вимагає від учителя додаткової інтеграції з онлайн-середовищем для організації групової роботи.

### *5. Рефлексивно-ціннісний критерій.*

Підручник О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) формує здатність до емоційного відгуку та особистісного осмислення змісту прочитаного, заохочуючи учнів до власних оцінних суджень і творчої інтерпретації тексту.

У підручнику Ю. Ковбасенка та ін. (Ковбасенко, 2022) завдання спрямовані на виховання емпатії, відповідальності, усвідомлення моральних дилем – зокрема, важливим є осмислення меж між людиною і природою та гуманістичне сприйняття твору.

Підручник Н. Мілянської (Мілянська, 2022) робить акцент на розвитку аналітичного та логічного мислення, що формує базу для подальшого системного вивчення літератури. Елементи гейміфікації сприяють самоконтролю.

**Висновки.** Проведений порівняльний аналіз підручників за п'ятьма критеріями засвідчив, що хоча всі три підручники відповідають вимогам НУШ, ступінь їхньої готовності до ефективного дистанційного навчання суттєво різниться. Підручник авторів О. Ніколенко та ін. (Ніколенко, 2022) визнано найбільш ефективним насамперед завдяки його вирішальній цифровій самодостатності: він пропонує не просто окремі додатки, а комплексну екосистему (онлайн-платформа, аудіо- та відеохрестоматія) з прямими QR-кодами, що забезпечує учню миттєвий і незалежний доступ до контенту, тоді як конкуренти створюють додатковий педагогічний тягар для вчителя. Крім того, інноваційна система рубрикації CLASSROOM (9 видів) найкраще реалізує комунікативно-діяльнісний підхід, ідеально адаптуючи командні проекти та різноманітні форми роботи для віддаленого формату, а його зміст демонструє оптимальний баланс між необхідною теоретичною базою та акцентом на морально-етичному змісті, стимулюючи рефлексивно-ціннісний розвиток.

#### **Список використаних джерел**

Ковбасенко, Ю. І., Ковбасенко, Л. В., Дячок, С. О. (2022). *Зарубіжна література: Підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Київ: Літера ЛТД.

Мілянська, Н. Р. (2022). *Зарубіжна література: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Тернопіль: Астон.

Ніколенко, О. М., Мацевко-Бекерська, Л. В., Рудніцька, Н. П. та ін. (2022). *Зарубіжна література: Підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Київ: Видавничий центр «Академія».

**А. Д. Долгокерова**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник: доц. Л. Г. Александрова)

### **НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Сучасний світ активізував інтерес суспільства до вивчення іноземних мов, що в свою чергу відбивається на вимогах шкільної освіти, яка має підготувати здобувачів освіти до міжкультурного спілкування, до ведення «діалогу культур», тобто підготувати учнів до іншомовного спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Формування та набуття монологічних умінь розглядається як важлива складова іншомовного навчання на усіх його етапах. Протягом довгого часу навчання іноземної мови у школах було більш спрямоване на формування мовних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, таких як лексика та

граматика; учням пропонувалося виконувати письмові завдання та завдання для читання, однак найголовніший аспект володіння мовою – здатність її застосування в усному мовленні – часто ігнорувався, а подекуди ігнорується і сьогодні (Панова, Андрійко, Тезікова, 2010) Таке переважання мовного компонента іншомовної освіти над мовленнєвим спричиняє ситуацію, коли учні мають значний словниковий запас та оперують граматичними знаннями, однак не завжди можуть використати свої знання на практиці. З огляду на це, завдання закладів середньої освіти – підготувати учнів до іншомовного спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

**Актуальність** дослідження обумовлене потребами виходу України у європейський та світовий простори. Нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають підвищення статусу іноземних мов, зокрема англійської, в нашій державі. У навчальній програмі з іноземних мов зазначено, що випускник – це компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою, володіє однією чи кількома іноземними мовами. Для сучасної особистості оволодіти іноземною мовою означає оволодіти вміннями говоріння. Здатність логічно формулювати та висловлювати думки, успішне працевлаштування, підвищення ефективності самопрезентації та презентацій, розвиток навичок писемної комунікації – це запорука майстерного володіння монологічним мовленням.

**Мета** роботи передбачає дослідження шляхів досягнення учнями такого рівня комунікативної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній формі у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного й мовленнєвого матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Англomовна компетентність в монологічному мовленні – це здатність реалізувати усно-мовленнєву комунікацію у монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання, яка ґрунтується на динамічній та складній взаємодії відповідних навичок, умінь, знань і комунікативних здібностей (Бігич, Бориско, Борецька та ін., 2013).

Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношенні – складніша форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті й уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочним є усвідомлення мовленнєвої дії (Кардаш, 2015). Це значний за розміром відрізок

мови, що складається із змістовно і структурно зв'язаних між собою висловів, що мають смислову завершеність.

Низка вчених в методиці виділяє наступні характеристики монологічного мовлення:

- Безперервність (дозволяє тому, хто говорить повно висловлювати свої думки), доступність і зрозумілість.
- Послідовність і логічність.
- Повнота і зв'язність викладу думок, розгорнення.
- Повноскладовість речень, односпрямованість (Казанжи, 2019).

Залежно від комунікативної мети розрізняють такі основні типи монологічних висловлювань:

- Розповідь – це монолог, що розповідає про якісь події. Його мета – викликати у слухачів певні думки та переживання щодо даної події, а іноді й безпосередньо впливати на їхню поведінку та мотивувати до тих чи інших дій.
- Оповідання, коли людина, що говорить, передає в описовій формі те, що вона бачить, чує, але що невідомо для слухачів (наприклад, народні розповідачі казок).
- Переконавання – продумане усне повідомлення з певного питання. Якщо в оповіданні переважає інформативно-емоційний компонент, то доповідь – це не лише усне повідомлення якогось фактичного матеріалу, а й його узагальнення.
- Міркування – має на меті дослідити, пояснити або довести певну думку, а також спонукати слухача до певних дій. Такий монолог складається з трьох основних частин: висловлення думки, яка потребує пояснення; доведення цієї думки за допомогою аргументів та прикладів; і, як правило, висновок (Устименко, 2013).

Змістова сторона монологічного мовлення повинна поєднуватися з виразною стороною, яка створюється за допомогою мовних засобів (використання слів, словосполучень) та немовних комунікативних засобів (інтонації, системи пауз).

**Висновки.** Досліджуючи тему навчання монологічного мовлення учнів основної школи, ми дійшли певного висновку, що монологічне мовлення є необхідною та невід'ємною складовою процесу мовного розвитку та формування комунікативної компетентності особистості. Основною характеристикою монологічного мовлення є його індивідуальний характер, що надає можливість особистості виражати свої думки, почуття та погляди на певні ситуації чи проблеми. Це сприяє самовираженню та особистісному розвитку. Однак для досягнення ефективності у навчанні монологічного мовлення, важливо дотримуватися певної структури, логічної послідовності та використання різноманітних мовних засобів. Таке навчання розвиває у дітей мовну гнучкість, критичне мислення, емпатію та впевненість у собі під час спілкування. Ефективність даних методів та прийомів

буде за умови постійної мовної практики, підтримки зі сторони педагога та позитивного емоційного середовища.

### Список використаних джерел

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Ленвіт.
- Казанжи, О.В. (2019). *Методика навчання іноземної мови: навч.-метод. Посібник*.
- Кардаш, Л. В.(2015). Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 10–15.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Академія.
- Устименко, О. М.(2013). Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови*, 3, 8–12.

**Д. К. Жароїд,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д.філол.н., проф. Ю. В. Кравцова)

## КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ЛІДЕРІВ

У сучасному світі політична комунікація є одним із найефективніших інструментів впливу на громадську свідомість. Політичні лідери, особливо у передвиборчий період, активно використовують комунікаційні технології для формування позитивного іміджу, конструювання емоційного зв'язку з аудиторією та переконання виборців у своїй компетентності. Як зазначає Н. Ферклаф (Fairclough, 2010), будь-який політичний дискурс є інструментом соціального впливу, у якому мова виконує функцію не лише опису, а й дії. **Актуальність** теми дослідження визначається потребою осмислити, яким чином вербальні та візуальні елементи мови впливають на масову свідомість. Передвиборчі промови американських політиків – Барака Обама, Дональда Трампа, Джо Байдена – демонструють, що політичне слово сьогодні є синтезом раціонального аргументу й емоційної експресії. За Дж. Лакоффом (Lakoff, 2008), політична риторика спирається не лише на логіку, а й на «рамки мислення» – когнітивні моделі, які структурують сприйняття світу виборцем.

**Мета** дослідження полягає у виявленні специфіки комунікаційних технологій у передвиборчих промовах сучасних американських лідерів та визначенні ролі фразеологізмів у побудові політичного образу.

Політична промова – це особливий тип адаптованого тексту, у якому ідеологічний зміст перетворюється на доступний емоційно забарвлений меседж. За П. Чілтоном

(2004), мова політики є водночас засобом раціонального аргументування і маніпулятивного впливу, адже вона здатна створювати образ реальності, у якому виборець приймає запропоновані цінності як власні. Тому комунікаційні технології в політичному дискурсі функціонують на рівні формулювання меседжів, добору фразеологізмів, невербальної поведінки та медіа-оформлення.

Особливу роль відіграють фразеологізми – усталені вислови, які апелюють до колективного досвіду та підсилюють емоційний зв'язок між промовцем і слухачем. Такі формули, як «*We rise together*», «*Build back better*», «*Make America great again*», виконують функцію політичних символів. Вони не лише передають зміст програми, а й викликають відчуття єдності, оптимізму й мобілізації. Як слушно зауважує Г. Шумило (2020), саме символічний рівень комунікації дозволяє перетворювати політичне послання на емоційно значущий наратив.

Риторика Джо Байдена вирізняється орієнтацією на емпатію: у його промовах фразеологізми виконують терапевтичну функцію, відновлюючи довіру та віру в стабільність. Натомість Дональд Трамп спирається на міфологічну структуру «герой – ворог», де образ Америки асоціюється з відродженням і боротьбою. Обидві стратегії демонструють гнучкість комунікаційних технологій, які працюють на рівні архетипів.

Важливою частиною політичної комунікації є невербальний компонент – інтонація, міміка, жести, тембр голосу, що посилюють смислове навантаження сказаного. Як доводить Дж. Чартеріс-Блек (Charteris-Black, 2014), у публічному мовленні політиків спостерігається своєрідна «візуальна риторика», де кожен жест стає елементом аргументації. У поєднанні з фразеологічними одиницями це створює цілісну комунікаційну систему, у якій слово й образ взаємодоповнюють одне одного.

Комунікаційні технології в політичних промовах функціонують як комплексна система впливу. Вони поєднують когнітивні моделі (рамки мислення), емоційні тригери (фразеологізми, метафори), та соціальні коди (символи, національні архетипи). Як зазначає Дж. Лакофф (2008), політичне переконання – це завжди апеляція до глибинних ментальних структур, тому ефективна промова має звучати так, щоб «виборець відчув її серцем, а не лише зрозумів розумом».

**Висновки.** Отже, сучасна політична промова – це інтегративний феномен, у якому поєднано мовний, когнітивний, візуальний і символічний рівні впливу. Вона функціонує як інструмент побудови наративів, що формують суспільну ідентичність. **Перспективи** подальших досліджень убачаємо в міжкультурному порівнянні комунікативних стратегій європейських і американських політиків, а також в аналізі фразеологічних моделей як маркерів політичного іміджу.

### Список використаних джерел

Шумило, Г. (2020). Літературна адаптація як форма міжмедійного діалогу. *Слово і Час*, 6, 110–118.

- Charteris-Black, J. (2014). *Analysing political speeches: Rhetoric, discourse and metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lakoff, G. (2008). *The political mind: A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Viking Press.

**А. А. Жарська,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – ст. викладач Л. А. Вознюк)

## **ВИКОРИСТАННЯ АІ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

В умовах сучасного світу та швидкого розвитку технологій сьогодення, artificial intelligence (надалі АІ, або штучний інтелект, ШІ) став незамінним інструментом у різноманітних галузях та сферах життя людини. Більшість із нас має в телефоні встановлену модель Gemini від Google AI, ChatGPT від OpenAI допомагає з повсякденними справами – від приготування їжі до пошуку джерел чи наукових статей для оформлення робіт учнів/студентів. Доступність штучного інтелекту зробила його буденністю і невід'ємною частиною нашого життя.

**Метою** цього дослідження є аналіз вже доступних інструментів на базі штучного інтелекту та їх використання в системі освіти України, викликів пов'язаних із належним використанням, а також виявлення напрямів удосконалення якості освіти для нового покоління учнів і студентів за допомогою широкого набору інструментів, які надає АІ.

Почнемо з того, чому саме штучний інтелект та продукти на його основі є багатофункціональним інструментом як для тих, хто навчається, так і для тих, хто навчає. Штучний інтелект – це ціла галузь у комп'ютерних науках, яка створює системи, здатні імітувати когнітивні функції людини, виконуючи поставлені завдання. Такі системи здатні розпізнавати мовлення та зображення, виконувати складні обчислення, створювати тексти та обробляти масиви даних. Можливість відповіді в реальному часі, зворотний зв'язок з уточненням помилок і простим поясненням правил, створення зображень і відео на різноманітну тематику – усе це робить штучний інтелект гнучким та адаптивним інструментом для будь-яких запитів користувачів.

Розглянемо найбільш цікаві програми, які можуть бути корисними для вивчення мови та їх використання в загальноосвітніх закладах, окрім загальновідомих сервісів Google. Наприклад, для кращого перекладу з іноземних мов письмового тексту зі збереженням закладених сенсів існує DeepL Translator. Сервіс здатний

опрацьовувати переклади з 31 мов, має програмний плагін для автоматизованого перекладу (у платній підписці є можливість перекладати документи Microsoft Word, презентації PowerPoint зі збереженням зносок, форматувань та зображень). Ще одним корисним інструментом є Grammarly – програма на базі ШІ у реальному часі може виправляти граматичні чи синтаксичні помилки в тексті, пропонувати синоніми, одночасно оцінюючи стиль, зручність подання інформації для читача та сенсове навантаження. Зворотний зв'язок у реальному часі допомагає краще зрозуміти побудову речень, розвивати письмові навички та виразність мовлення (Четверик, 2024). На відміну від простого вивчення правил і відпрацювання на шаблонних прикладах, користувач вчиться формулювати думки в режимі онлайн, на власному тексті, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Чудовим асистентом для вчителів у генерації нових тем і матеріалів для навчання є DeepSeek AI чи більш відомий ChatGPT. Ці ШІ здатні обробляти величезні масиви даних, адаптуючи їх під запит користувача – стилістика тексту може варіюватися від “beginner language learners” до рівня спеціалізованих чи тематичних занять з необхідною лексикою та питаннями до теми. Можливість активного залучення штучного інтелекту не закінчується тільки генерацією тексту – на запит користувача програми здатні генерувати діалоги, наближені до реальних життєвих ситуацій, які при відтворенні на лекції здатні допомогти практикувати мовлення та висловлення думок учнів усно (Савченко та Головатенко, 2024). Для письмової перевірки знань ChatGPT здатний створити добірку простих тестів, адаптувавши її під тему та вимоги викладача. Не варто забувати і про візуальну складову навчання, яку також можна покращити з використанням продуктів на базі ШІ. Залучення таких програм, як Canva, для створення презентацій на лекції дає можливість привернути увагу до матеріалу через цікаве оформлення інформації, що сприяє кращому її засвоєнню (Савченко та Головатенко, 2024). Для самостійного опрацювання чи перевірки знань учнями вивчених слів та тем найчастіше використовується Quizlet. Платформа пропонує широкий спектр інструментів для створення тестів на будь-яку тематику, перетворюючи стандартну перевірку знань на гейміфікований та інтерактивний процес. Чудовим додатком для повторення вивченого матеріалу також є Memrise. Окрім гейміфікованого процесу вивчення, платформа (розроблена за допомогою нейробіолога Грега Детре) використовує технологію інтервального повторення – методу, який довів свою ефективність для перенесення отриманих знань із короткострокової пам'яті в довгострокову (Wikipedia, 2024).

Доступність усіх вищезгаданих інструментів є позитивним фактором для розвитку та якості освіти. Враховуючи такі зовнішні чинники, як війна, нестабільність очного навчання та нерівномірний доступ до навчання загалом, використання ШІ та додатків на його основі дає можливість усім учасникам навчального процесу долучитися до отримання знань із мінімальними вимогами. Наявність інтернету, пристрою як телефон, комп'ютер чи планшет – є низьким порогом входу для будь-яких сучасних здобувачів освіти чи викладачів, що значно полегшує та поліпшує

процес навчання для всіх його учасників. Саме тому Міністерство освіти та науки України спільно з Міністерством цифрової трансформації України розробили проект інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти з метою інформування та покращення використання штучного інтелекту в сфері освіти (МОН України, 2024). Проте не варто забувати про іншу сторону використання AI – етичну. Масова доступність технологій також може спричинити її неналежне використання, яке негативно впливає на критичне мислення, академічну доброчесність чи становити загрозу конфіденційності даних користувачів. Щоб зробити ШІ надійним інструментом у нашому суспільстві, ми маємо визначити чіткі рамки і правила його використання, навчити інших бачити в ньому саме інструмент, а не вирішення всіх наших проблем. Як зазначає освітній омбудсмен, це особливо важливо у сфері освіти, де використання штучного інтелекту не повинне заважати розвитку власних аналітичних здібностей, критичного мислення, креативності та активній розумовій діяльності (Освітній омбудсмен України, 2025).

**Висновки.** Штучний інтелект уже став частиною нашого повсякденного життя. Він є всюди – від наших телефонів до програм, пов'язаних із побутовими звичками, до алгоритмів на YouTube, які шукають нам нове відео. Інтеграція цього потужного інструменту в освітній процес – це наступний етап розвитку сучасної освіти. За умови дотримання правил використання та інформування всіх учасників процесу освіти про важливість етичного використання AI ми можемо сформувати суспільство, де технології допомагають розвивати критичне мислення, творчість та якість життя.

### Список використаних джерел

Wikipedia contributors. *Memrise*. *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. Retrieved November 6, 2025, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Memrise>

Міністерство освіти і науки України. (2025, October 16). *МОН і Мінцифра розробили проєкт рекомендацій із використання ШІ в школах*. <https://mon.gov.ua/news/mon-i-mintsyfra-rozrobyly-proiekt-rekomendatsii-iz-vykorystannia-shi-v-shkolakh>

Освітній омбудсмен України. (2025, October 16). *Штучний інтелект в освіті: статистика використання, рекомендації щодо застосування та як обрати безпечний інструмент*. <https://eo.gov.ua/shtuchnyy-intelekt-v-osviti-statystyka-vykorystannia-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-ta-iaak-obraty-bezpechnyy-instrument/2025/10/16/>

Савченко, К. Я., & Головатенко, Т. Ю. (2024). Використання штучного інтелекту вчителями у підготовці уроків англійської у початкових класах. *Open Educational e-Environment of Modern University*, (17). <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/542/477>

Четверик, В. К. (2024). Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземним

мовам: огляд можливостей та перспектив використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* (72).  
<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5650/5078>

**А. А. Завальський,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. пед. н., доц. Ю. М. Холодна)

## **МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК У ХОДІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 5 КЛАСІ**

Сучасна школа стикається з викликом, який стає все більш помітним у світовому освітньому контексті – спад читацької активності серед учнів, студентів та любителів художньої літератури. Цифровізація, соціальні мережі та короткі формати інформації призводять до зниження концентрації уваги й втрати інтересу до традиційного читання художніх творів.

Згідно з дослідженнями, проведеними в США частка тих, хто читав для задоволення на день, знизилася за останні 20 років з максимуму в 28% у 2004 році до мінімуму у 16% у 2023 році; відносне зниження на 3% на рік [1].

Уроки позакласного читання сприяють формуванню читацької культури, а залучення іспанських народних казок створює сприятливі умови для виховання інтересу до літератури, мови та культури іспаномовного світу. Іспанські казки, сповнені моральних уроків, символізму та яскравих образів, є ефективним інструментом не лише мовного, а й духовно-естетичного виховання учнів. Видатними особистостями Іспанії, які брали участь в зборі та систематизації народної творчості є: **Педро Альфонсо** (1062 –1140) та його збірка «*Disciplina Clericalis*» [11], **Хуан Вільєнський** (1282 –1348) та його хроніка «*Crónica abreviada*» [6], **Фернан Кабальєро** (1796–1877) та її збірки «*Cuentos y poesías populares andaluzas*» (1859) та «*Cuentos, oraciones, adivinanzas y refranes populares e infantiles*» (1877) [8][9], **Антоніо де Труєба** та його збірка «*Cuentos populares*» [5], **Ауреліо М. Еспіноса старший та молодший** [7] та інші.

Для даного дослідження актуальні праці українських вчених-методистів, які досліджували проблеми методики вивчення літератури щодо організації читання учнів у процесі позакласного читання, а саме: **Д. Білецький, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, В. Неділько, Г. Токмань, Ю. Холодна та ін.**

**Метою роботи** є створення методики вивчення іспанських народних казок учнями 5 класу на уроці позакласного читання, що сприятиме поглибленому читанню та розумінню цих художніх творів, вихованню інтересу до літератури, розвитку мовленнєвої та читацької компетентностей.

Аналіз навчальних програм з предмету «Зарубіжна література» в контексті позакласної роботи продемонстрував, що програми за редакцією науковців-

методистів **Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В.** [4] та **Волощук Є. В.** [1] в рамках класної чи позакласної роботи надають можливість вчителю обрати 2-3 народні казки на вибір, що дає змогу вчителю запланувати вивчення іспанських народних казок на уроках позакласного читання у 5 класі.

У процесі розробки методики серед можливих творів для прочитання було обрано такі іспанські народні казки: «Правдивий пастух», «Голубка», «Селянин і молоді сеньйори», «Як слуга змусив хазяїна танцювати», «Мудрий папуга», «Тисяча хитрощів», «Белья-Флор», «Золотий, срібний та шовковий кораблі», «Замок «Підеш-не-вернешся», «Жаба та гадюка», «Зажерливі брати» [2]. Для проведення уроку позакласного читання можна обрати 2-3 твори із списку, попередньо проаналізувавши сфери інтересів учнів, теми, які їх турбують, рівень читацьких можливостей. Під час реалізації уроку позакласного читання доцільно використати наступні методи: творчого читання, евристичний, дослідницький, репродуктивний. Серед ефективних прийомів пропонуємо такі: розповідь вчителя, читання ланцюжком, читання у ролях, бесіда за прочитаним, дискусія за проблемними питаннями, демонстрація вчителем ілюстрацій в хронологічному порядку відповідно до сюжету казки, створення учнями ілюстрацій до найбільш цікавих епізодів, які вони зможуть переказувати на уроці [3].

**Висновки.** Уроки позакласного читання іспанських народних казок у 5 класі сприяють збагаченню учнів новими мовленнєвими навичками й культурними знаннями, розвитку уяви, мислення та емоційної сфери школярів, **особистісному самовираженню та культурному збагаченню п'ятикласників**, відродженню інтересу до книги, вихованню інтересу до світової літератури, а також активізації міжкультурного діалогу. Учитель літератури працює над розвитком мовної та мовленнєвої компетентності, культурного світогляду, емоційної чутливості та морального оцінювання. Це ефективний шлях подолання кризи інтересу до літератури, поєднання користі та задоволення від читання, а також формування покоління, здатного до міжкультурної комунікації та саморозвитку. У сучасних умовах, коли увагу учнів важко утримати, саме казка – яскрава, динамічна, емоційна – здатна повернути дитині бажання поглиблено читати художні твори, розуміти прочитане і формувати гуманістичний світогляд.

### Список використаних джерел

- Волощук Є.В. Модельна навчальна програма. Зарубіжна література. 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти. Київ. 2021. 39 с. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1ccAyqxyU\\_A-9S4j8bP5lbMt4SPx-xJj0/view](https://drive.google.com/file/d/1ccAyqxyU_A-9S4j8bP5lbMt4SPx-xJj0/view)
- Інтернет-ресурс «Дерево казок». Іспанські народні казки. Режим доступу: <https://derevo-kazok.org/ispanski-narodni-kazki/next/4>
- Мірошниченко Л.Ф (2007). Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник для вузів. Київ. 413 с. Режим доступу: <http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk721423.pdf>

Ніколенко О.М., Ісаєва О.О., Клименко Ж.В., Мацевко-Бекерська Л.В., Юлдашева Л.П., Рудніцька Н.П., Туряниця В. Г., Тіхоненко С.О., Вітко М.І., Джангобекова Т.А. (2007). Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ. 58 с. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1VcmR4LmueemuTyXWO2wcaGO22ME-IIeH/view>

Antonio de Trueba. Nuevos Cuentos Populares. (1880). Madrid. 303 p. Режим доступу – <https://www.bilbao.eus/bld/imagenesbld/00021784/000/00021784.pdf>

Biografía de Juan Manuel, Don. Escalona (Toledo), Regente, escritor, adelantado mayor. – Режим доступу: <https://historia-hispanica.rah.es/biografias/24762-don-juan-manuel>

Espinosa, Mónica J. (1997). "A View From Within: Aurelio Macedonio Espinosa (1880–1958)". Southwest Hispanic Research Institute. Режим доступу: [https://digitalrepository.unm.edu/shri\\_publications/53/](https://digitalrepository.unm.edu/shri_publications/53/)

Fernán Caballero. Cuentos y poesías populares andaluzas (1859). 314 p. Режим доступу: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/24/Cuentos\\_y\\_poesias\\_populares\\_aandaluces..\\_%28IA\\_cuentosypoesiasp00cabe%29.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/24/Cuentos_y_poesias_populares_aandaluces.._%28IA_cuentosypoesiasp00cabe%29.pdf)

Fernán Caballero. Cuentos, oraciones, adivinanzas y refranes populares e infantiles. (1877). Режим доступу: [https://es.wikisource.org/wiki/Categor%C3%ADa:Cuentos,\\_adivinanzas\\_y\\_refranes\\_populares](https://es.wikisource.org/wiki/Categor%C3%ADa:Cuentos,_adivinanzas_y_refranes_populares)

Jessica K. Bone, Feifei Bu, Jill K. Sonke, Daisy Fancourt. The decline in reading for pleasure over 20 years of the American Time Use Survey. Published by Elsevier Inc. (August 20, 2025). Режим доступу: [https://www.cell.com/iscience/fulltext/S2589-0042\(25\)01549-4](https://www.cell.com/iscience/fulltext/S2589-0042(25)01549-4)

Pedro Alfonso de Huesca. Disciplina clerical. Edición de Edgar Vargas Oledo en colaboración con María Jesús Lacarra (1110–1120). 174 p. Режим доступу: <https://www.unizar.es/actualidad/ficheros/20231010/75655/9788413406497avance.pdf>

**Ю. В. Злото́вецька,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Кувшинова)

## **ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

Сучасна освітня модель потребує нових форм і методів у навчанні, це потрібно для того, аби підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземних мов. Проблема реалізації сучасних технологій у процесі вивчення іноземних мов є актуальною і затребуваною у сучасній педагогіці. У наш час, світ стає більш відкритим, люди часто подорожують чи навчаються за кордоном, знання та вивчення іноземних мов є дуже потрібним. Сучасні студенти звикли до телефонів, комп'ютерів та інших онлайн-ресурсів, тому їм легше сприймати матеріал у

цікавій, інтерактивній формі. Звичайні способи, як-от заучування слів чи переклад речень, є не такими ефективними, бо вони не допомагають навчитися вільно володіти мовою.

**Мета** дослідження – аналіз сучасних технологій та методів викладання іноземних мов та визначення ефективності при впровадженні їх у навчальний процес.

**Постановка проблеми.** Формування навичок ефективного спілкування іноземними мовами залишається важливим завданням сучасної освіти. Як зазначає С. Ю. Ніколаєва, формування іншомовної комунікативної компетентності є головною метою навчання іноземної мови в умовах сучасної освіти (Ніколаєва, 2002). Це розглядається не лише як ознака високої освіти, а й як важливий елемент процесу підготовки фахівців різних спеціальностей. Сучасні суспільні зміни, розширення міжнародних відносин та впровадження цифрових технологій вимагають нових підходів до викладання іноземних мов. Це актуально в контексті переходу до освітньої моделі, яка орієнтована не лише на засвоєння теорії, а й на вміння застосовувати знання на практиці. Потреба в ефективних методах навчання виникає з необхідності розвитку в учнів: говоріння, критичного мислення та навичок співпраці. Це надає освітянам інтерактивні технології та комунікативні підходи, оскільки ці методи активно залучають учнів до процесу навчання та замінюють колишнє пасивне сприйняття інформації.

Хоча поширення дистанційної освіти додало більше проблем для вчителя щодо пристосовування своїх інтерактивних методів до онлайн-середовища, опанування нових технічних навичок та постійного використання цифрових платформ, необхідно опанувати відеоконференції, інтерактивні презентації та віртуальні кімнати для групової роботи. Попри активне впровадження цифрових технологій у мовну освіту, дослідники (Warschauer & Kern, 2000) зазначають, що їхня ефективність потребує подальшого емпіричного підтвердження. Саме це робить тему цієї роботи настільки актуальною – оцінка сучасних технологій та методів навчання та їхньої ефективності. Важливо враховувати педагогічну та технологічну складові навчального процесу. Варто провести аналіз засобів, що сприяють кращій концентрації уваги учнів, та їх впливу на засвоєння знань, розвиток навичок та мотивацію до навчання.

**Аналіз** проведених досліджень демонструє активне обговорення проблеми введення сучасних технологій у процес викладання іноземних мов як серед українських, так і зарубіжних науковців. Увага припадає на інтерактивне навчання, яке сприяє розвитку критичного мислення студентів. Так, українські науковці (Годованець Н. І., 2015; Коваль Т. І., 2011; Грицюк О. С., 2018) привертають нашу увагу на ефективності застосування інформаційних технологій для пристосування, доступності навчального процесу. Термін «інтерактивність», часто обговорюваний у педагогічних дослідженнях, пояснюється як методичний принцип взаємодії учасників освітнього середовища або як характеристика цифрових платформ, що забезпечують це спілкування. Незалежно від трактування,

загальним бажанням залишається забезпечити активну участь студентів, посилити їх мотивацію та підтримати розвиток у навчанні.

Сучасні цифрові технології відкривають нові *перспективи* для викладачів іноземних мов. Програми, такі як Kahoot, Zoom, Moodle, Google Classroom і Microsoft Teams, дозволяють реалізовувати цікаве навчання, проводити інтерактивні заняття у вигляді ігор, дискусій, опитувань, а також створювати мультимедійні завдання з подальшою оцінкою результатів у реальному часі. Попри це, дослідники наголошують, що самі технології не гарантують успішного навчання. Результати залежать від правильно обраного підходу, поставлених цілей і рівня технічної підготовки викладача та студентів. Тому важливим залишається не лише освоєння цифрових інструментів, а й їх вдале використання під час уроку. Таким чином, аналіз літератури засвідчує позитивний вплив сучасних технологій на розвиток комунікативних навичок, мотивацію до навчання та продуктивність освітнього процесу. Однак оптимальне поєднання традиційних методів із новітніми технологіями все ще залишається актуальним питанням, особливо в умовах дистанційної та змішаної форм освіти, і потребує додаткових досліджень. Отже, інноваційні методи й технології сприяють підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов, розвитку комунікативних умінь і формуванню цифрової грамотності учнів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку практичне упровадження інновацій у різних освітніх рівнях.

### Список використаних джерел

- Годованець, Н. І. (2015). *Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі (с. 215)*. Київ: Видавництво «Літера ЛТД».
- Грицюк, О. С. (2018). *Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні іноземних мов у вищій школі (с. 230)*. Київ: Видавництво «Академвидав».
- Коваль, Т. І. (2011). *Інтерактивні методи навчання іноземних мов у вищій школі (с. 192)*. Київ: Видавництво «Педагогічна думка».
- Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у вищій школі (с. 278)*. Київ: Видавництво «Освіта».
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice (p. 272)*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Є. О. Ігнат,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д.філол.н., проф. Ю. В. Кравцова)

## **МОРСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

У сучасних умовах розвитку міжнародного мореплавства англійська мова виступає основним засобом професійної комунікації між представниками

морських держав світу. Морська термінологія є складником професійного мовлення моряків і відображає історичний розвиток морської справи, еволюцію технічних понять і комунікативні потреби екіпажів різних країн.

Проблема адекватного перекладу й уніфікації морських термінів набуває **актуальності** у зв'язку з глобалізацією, стандартизацією документів (зокрема IMO, SOLAS, MARPOL, STCW) та необхідністю уникнення термінологічних непорозумінь у міжнародній практиці. Дослідження англійської та української морської термінології має міждисциплінарне значення, адже поєднує аспекти лінгвістики, перекладознавства, морської інженерії та професійної комунікації.

**Метою** нашої розвідки є порівняльний аналіз морської термінології англійської та української мов, встановлення її типів, структурно-семантичних особливостей і функцій.

Сучасна морська термінологія об'єднує різнорівневі групи термінів, серед яких виокремлюються такі основні категорії:

- навігаційна термінологія: *bearing, course, heading, log, chart, compass, drift*;
- технічна (механічна) термінологія: *engine room, crankshaft, bilge pump, boiler, turbine*;
- метеорологічна термінологія: *gale, fog, swell, precipitation*;
- юридично-морська термінологія: *charter, bill of lading, shipowner, flag state, salvage*;
- комунікаційна (професійна) термінологія (SMCP): *Stand by, Mayday, Abort maneuver, Keep clear*.

Структурно-морфологічні типи морських термінів:

- прості (*rudder, port, bow*);
- складні (*seabed, shipyard, starboard*);
- терміни-словосполучення (*freeboard deck, gross tonnage, safety management system*);
- аббревіатури (*IMO, SOLAS, ETA, VTS*).

В українській мові терміни переважно утворюються шляхом калькування, транскодування або термінотворення на основі питомих слів (*freeboard* – вільний борт, *draft* – осадка, *port* – ліворуч по борту). Частина термінів має інтернаціональний характер (*radar, cargo, engine*), а деякі зберігають вузькопрофесійні морфологічні моделі (*bridge* – ходова рубка; *log* – штурманський журнал). Аналіз показує тенденцію до уніфікації морської термінології в рамках міжнародних стандартів та водночас збереження національної терміносистеми української мови.

Функції морської термінології:

- номінативна – точне позначення об'єктів, процесів і явищ морської діяльності;
- комунікативна – забезпечення розуміння між членами екіпажу різних національностей;
- когнітивна – систематизація професійних знань;

- прагматична – запобігання помилкам і аварійним ситуаціям завдяки точності значення.

**Висновки.** Морська термінологія є цілісною лінгвосемантичною системою, яка поєднує елементи технічного, юридичного, природничого та комунікативного (професійного) дискурсу. Порівняння англійської та української терміносистем дозволяє виявити спільні тенденції у формуванні термінів і визначити напрями гармонізації морського професійного мовлення. Перспективою подальших досліджень є укладання двомовного морського термінологічного словника та створення електронної бази термінів для навчальних і перекладацьких потреб.

### Список використаних джерел

- Ігнатенко, І. М. (2017). *Англо-український морський словник*. Одеса: Латстар, 420.  
Кияк, Т. Р. (2012). *Основи термінознавства*. Київ: Академія, 304.  
Crystal, D. (2019). *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 212.  
IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP). London: International Maritime Organization, 2020, 152.

**О. О. Кадькаленко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(наук. керівник: д-р пед. наук, проф. О. О. Ісаєва)

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МІФУ ПРО ПРОМЕТЕЯ У 6 КЛАСІ

Міфи – важлива частина світової культури, що формують моральні цінності та світогляд. Їх вивчення на уроках зарубіжної літератури сприяє розвитку критичного мислення й естетичного сприйняття, а тому вони завжди залишаються актуальними. Застосування інтерактивних технологій під час опрацювання міфу про Прометея активізує увагу учнів, підвищує мотивацію до навчання та покращує засвоєння матеріалу. **Мета:** дослідити ефективність інтерактивних технологій у вивченні міфу про Прометея в 6 класі та їхній вплив на пізнавальну активність учнів. **Актуальність** дослідження полягає у необхідності впровадження інтерактивних технологій у процес вивчення міфів, адже саме такі методи дозволяють зробити навчання більш динамічним, змістовним і наближеним до способу мислення сучасних учнів. Оскільки міфи поєднують у собі елементи релігії, філософії, мистецтва та історії, тому їх аналіз дозволяє не лише глибше зрозуміти літературний текст, але й виявити його зв'язок із загальнолюдськими ідеалами та культурними традиціями.

Учні 6 класу – представники покоління Альфа. На основі праць: (Чикалова, 2021; МакКріндл, 2023), можна сказати, що це покоління росте в епоху нових технологій. Сучасний освітній процес повинен відповідати потребам та особливостям покоління альфа. Застосування інтерактивних технологій під час

вивчення міфів допоможе сприяти активному залученню учнів до осмислення змісту твору. Такі методи навчання не лише підвищують інтерес до літератури, а й сприяють розвитку критичного мислення та формуванню емоційного зв'язку з міфом. Використання інтерактивних технологій при вивченні міфів дозволяє активно залучити учнів до глибокого вивчення твору. Завдяки інтерактивним технологіям уроки дають можливість розвивати в учнях критичне мислення, любов до літератури та емоційний зв'язок з твором.

Урок, на якому вивчається міф, має бути добре продуманим. Матеріал повинен зацікавити учнів до прочитання літературних творів. Цікаво та насичено розроблений урок дасть можливість гарно засвоїти знання, отриманні на уроці. Питання інтерактивного навчання розглядали різні дослідники (Пометун і Пироженко, 2004; Ісаєва, 2009; Небеленчук, 2020). На основі досліджень праць науковців, ми зробили висновок, що використання інтерактивних технологій на всіх етапах опрацювання міфу забезпечують ефективність роботи з новим матеріалом. Інтерактивні прийоми і види робіт допомагають інтерпретувати та аналізувати міфи більш глибоко. Інтерактивні технології допоможуть провести урок із активним залученням учнів у процес освіти. Технології інтерактиву підвищують рівень зацікавленості учнів у вивченні літератури. Інтерактив дозволяє ефективно працювати з текстом, сюжетом та персонажами.

Розглянемо, як дослідники (Пометун і Пироженко, 2004) розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, вони залежать від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Проаналізувавши вище згадане, ми розробили методичні рекомендації щодо використання інтерактивних технологій під час вивчення міфу про «Прометея» на кожному етапі вивчення художнього твору.

На етапі підготовки до сприйняття, ми пропонуємо застосувати інтерактивну технологію «Вірю/не вірю». Завдяки їй вчитель може заохотити учнів до прочитання твору, адже запитання будуть підібрані так, аби заінтригувати та зацікавити учня. Для роботи вчителю потрібно на дошці/ на слайді/ на роздруківках тощо, запропонувати учням таблицю, у якій буде два рядки. Один з рядків відповідатиме за відповідь до читання твору, а другий вже після прочитання. Підбирати слід цікаві запитання, на які учні зможуть відповісти перед прочитанням, але лише після вони дізнаються остаточну відповідь. Завдяки правильно підібраним запитанням учитель може акцентувати увагу на важливих елементах сюжету твору.

На етапі підготовки до аналізу доцільно використати прийом «Хмара слів». Учні створюють візуальне зображення слів, що асоціюються з темою міфу, для того, щоб підготувати їх до більш глибокого аналізу. Вчитель пропонує групу слів, які

мають ключове значення для міфу, і разом з учнями розбирає їх значення, щоб полегшити розуміння та аналіз тексту.

На етапі аналізу художнього твору можна використати інтерактивний прийом «Літературна інфографіка». Це візуальне представлення ключових ідей, сюжетів, образів та символів літературного твору за допомогою графічних елементів, схем, діаграм, карт, символічних зображень та коротких текстових пояснень. Мета використання: узагальнення та систематизація інформації про літературний твір, полегшення сприйняття складних художніх образів і тем, візуалізація основних ідей твору для глибшого аналізу.

На підсумковому етапі доцільно запропонувати учням методичний прийом «Знайди помилку», що передбачає виявлення та виправлення помилок у запропонованих твердженнях. Даний прийом сприяє активному засвоєнню матеріалу, розвиває критичне мислення та увагу учнів. Мета його використання: закріпити знання про міф «Прометей», розвинути навички аналізу та уважність, виявити рівень розуміння прочитаного тексту, сформувані навички роботи з інформацією та виправлення та творчих робіт. Також на цьому етапі можуть бути запропоновані творчі види робіт «Instagram-сторінка персонажа» (Прометей). Створення Instagram-сторінки персонажа – це технологія, що передбачає оформлення профілю від міфологічного героя (наприклад, в нашому випадку, Прометей) з метою творчого аналізу його образу. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, креативності та цифрових навичок учнів, а також допомагає глибше осмислити характер і вчинки персонажа через сучасний формат. Учні створюють контент (пости, сторіс, меми), що передає думки героя, використовують хештеги тощо. Робота може виконуватися як вдома, так і під час уроку, а результати обговорюються у класі.

**Висновки.** Отже, використання інтерактивних технологій на уроці зарубіжної літератури є невід'ємною частиною сучасного успішного уроку. На кожному з етапів вивчення художнього твору інтерактив зробить навчання цікавим та результативним. Тому можна сказати, що під час вивчення міфу про Прометей в 6 класі інтерактивні методи та прийоми стануть гарним помічником для вчителя.

### Список використаних джерел

Ісаєва О. О. Інтерактивні технології вивчення зарубіжної літератури в школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 15: До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 143–148.

Небеленчук І. О. Сучасні методи, форми і прийоми активізації пізнавальної діяльності на уроках літератури. *Наукові записки Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського*. Кропивницький, 2020. Вип. 12. С. 168–172.

Пометун О.І. Пироженко Л.В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн.* К.: Видавництво А.С.К., 2004. 7 с.

Чикалова Т.Г. Гра як засіб всебічного розвитку дітей покоління альфа. *Перспективи та інновації науки.* Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти». 2021. №5.

Generation Alpha: Mark McCrindle Q & A with the New York Times. New York, 2023.

URL: <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-mark-mccrindle-q-a-with-the-new-york-times/> (Дата звернення: 24.03.2025)

**К. А. Кисіль,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Бреславець)

## **ПЕРЕКЛАД ЯК СПОСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: КОРПУСНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ ВИМІРИ**

У сучасному світі, де інформаційні потоки не мають меж, а культура дедалі частіше стає глобальним простором обміну ідеями, переклад набуває стратегічного значення. Він виступає не просто технікою передавання змісту з однієї мови в іншу, а інструментом міжкультурного діалогу, що дозволяє налагоджувати взаєморозуміння між народами, державами та спільнотами.

У цьому контексті перекладач постає не як «невидимий посередник», а як творець нової комунікативної реальності, де поєднуються різні мовні й культурні світи. Сучасна наука прагне не лише описати ці процеси, а й зробити їх вимірюваними, технологічно керованими та педагогічно осмисленими.

Сучасна перекладознавча наука дедалі частіше звертається до корпусних методів, які дозволяють об'єктивно аналізувати закономірності перекладу на основі великих масивів текстів, і до прикладних підходів, що сприяють створенню автоматизованих систем перекладу, електронних словників і навчальних ресурсів (Сливка М. І., 2023)

**Метою** розвідки є з'ясування ролі перекладу як інструменту міжкультурної комунікації через аналіз його корпусного (науково-дослідного) та прикладного (практичного, технологічного) вимірів, а саме **визначити** теоретичні основи перекладу як форми міжкультурного діалогу, проаналізувати можливості корпусної лінгвістики для дослідження перекладацьких стратегій, визначити прикладні аспекти та інноваційні підходи у сучасній, перекладацькій діяльності, показати, як переклад сприяє розвитку глобальної міжкультурної компетенції та гуманітарного взаєморозуміння.

Тому, переклад – це не лише перенесення змісту з однієї мови в іншу, а й інтерпретація культурного контексту. Будь-який текст містить культурні коди, які не завжди мають прями відповідники в іншій мовній системі. Тому перекладач виконує функцію посередника між культурами.

З погляду міжкультурної комунікації, переклад є формою інтеркультурного діалогу, у якому важливо не лише зберегти семантичну точність, а й адекватно передати емоційно-ціннісні аспекти повідомлення. Корпусна лінгвістика відкрила нові горизонти для перекладознавства.

Сучасні корпуси – це великі електронні бази текстів, які дозволяють аналізувати закономірності мовного вживання, частотність лексем, типові перекладацькі рішення.

Паралельні корпуси (наприклад, EuroParl, OpenSubtitles, OPUS, українсько-англійський корпус GRAC) дають змогу виявляти закономірні відповідності між мовами. Корпусний аналіз допомагає досліджувати стратегії перекладу фразеологізмів, алюзій, стилістичних прийомів (Варешкіна Н. В., Гроза І. М., 2022).

На основі корпусів створюються машинні перекладачі нового покоління, які навчаються на реальних перекладах і наближаються до природної мови.

Таким чином, корпусний підхід забезпечує емпіричну основу для аналізу міжмовних та міжкультурних трансформацій

Прикладний вимір розглядає переклад як практичну діяльність, зосереджуючись на конкретних сферах (художній, технічний, суспільно- публіцистичний) та різних типах перекладів (усний, письмовий, дослівний, вільний), а також на його ролі у міжнародному бізнесі та інших сферах спілкування.

У цифрову добу переклад стає частиною глобальної інформаційної інфраструктури. Серед основних прикладних напрямів: машинний переклад і штучний інтелект (Google Translate, DeepL, ChatGPT, локальні моделі); комп'ютерна підтримка перекладача (CAT-tools) – Trados, MemoQ, SmartCAT, які поєднують пам'ять перекладів, термінологічні бази та корпуси; локалізація контенту – адаптація продуктів, сайтів, програм до культурного середовища користувача; освітні аспекти – створення електронних корпусів для підготовки майбутніх перекладачів.

Переклад сьогодні – це не лише мовна, а й соціотехнологічна діяльність, спрямована на подолання культурних бар'єрів. Основна проблема сучасного перекладу полягає в інтеграції людського творчого потенціалу з цифровими технологіями, не втрачаючи культурного сенсу та автентичності повідомлення.

Розв'язання цієї проблеми можливе через: поєднання корпусних досліджень з гуманітарним аналізом тексту, а саме, щоб переклад залишався точним, але не механічним; формування нової перекладацької етики, де цінуються культурна емпатія, міжособистісне розуміння і відповідальність за слово; використання штучного інтелекту не як заміни людини, а як інструмента розширення перекладацьких можливостей.

Значення перекладу в цьому процесі є надзвичайно високим: він стає каналом збереження культурного різноманіття, засобом діалогу цивілізацій, інструментом міжнародної співпраці і гарантією мирного співіснування у світі глобальних комунікацій.

**Висновки.** Переклад у ХХІ столітті перетворився на мультидисциплінарне явище, яке об'єднує лінгвістику, культурологію, інформатику, психологію та соціологію комунікації. Його значення виходить далеко за межі мовної практики – це ключовий механізм формування культурної ідентичності в умовах глобалізації.

Переклад є основою міжкультурного діалогу, завдяки якому різні спільноти можуть взаємно пізнавати й розуміти одна одну.

Корпусні дослідження забезпечують науковий фундамент перекладознавства, роблячи процес перекладу більш об'єктивним і передбачуваним. Прикладні технології дають змогу розширити можливості перекладача, але водночас вимагають нової цифрової етики. Переклад виступає фактором гуманізації глобального простору, адже сприяє поширенню знань, культурного взаємозбагачення і розвитку толерантності. У майбутньому саме переклад стане мостом між технологічною цивілізацією та гуманітарною культурою, поєднуючи точність алгоритмів і глибину людського розуміння.

Отже, переклад – це не лише професія, а місія культурного посередництва, завдяки якій людство зберігає свою багатомовну і багатокультурну сутність, водночас будуючи спільний світ довіри, взаємоповаги й діалогу.

#### **Список використаних джерел**

Варешкіна, Н. В., Гроза, І. М. (2022). Особливості застосування засобів корпусної лінгвістики для покращення якості перекладу та оптимізації його процесу. *Нова філологія*.

Сливка, М. І. (2023). *Вступ до перекладознавства: навчально-методичний посібник*. Ужгород: УжНУ.

**С. Є. В. Кіндрат,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – ст. викладач Л. А. Вознюк)

### **РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКІЙ ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ**

Проблема мовної компетенції у слов'янській психолінгвістиці сформувалась як дослідження про мовленнєву діяльність людей у психологічному аспекті, в тому числі її формування у дитячому віці.

Сьогодні вивченню проблем формування компетентності присвячено багато праць різних науковців – педагогів, мовознавців, філологів, філософів і психологів. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники досліджують питання мовної компетенції і комунікативної компетенції.

**Метою** нашого дослідження є розгляд впливу механізмів, що формуються протягом життя людини у суспільстві, на мовні здібності крізь призму східнослов'янської психолінгвістики.

Загалом термін «психолінгвістика» був уведений у 1930–1960-х роках Дж. Міллером. Але східнослов'янські дослідники вводять власне тлумачення. З їх слів, психолінгвістика – це наука, що з однієї сторони вивчає співвідношення особистості і мовленнєвої діяльності, а з іншої, особистості з мовою як основним елементом у образі людини. Сьогодні психолінгвістика є багатодисциплінарною галуззю, яка спирається на когнітивні знання психології, теоретичної лінгвістики, мовлення, фонетики, комп'ютерного моделювання, нейролінгвістики. У вітчизняній психолінгвістиці мовна компетенція розглядалась як психофізіологічна мовленнєва організація, що забезпечує мовленнєву діяльність. Загалом виділяють три ланки: здатність опанування мови, організація системи знаків (правил) у голові носія та, власне, сама мовленнєва діяльність, сприйняття та продукування.

Мовна компетентність – це знання мовних правил та вміння користуватися ними та мовою так, аби правильно розуміти та передавати зміст явищ з навколишнього світу. У той час як мовленнєва компетентність – це навички користування тією самою мовною компетентністю в писемній чи усній формі. Однак це – з лінгвістичної точки зору. Якщо розглядати термін мовленнєвої компетентності з точки зору психології мовлення та психолінгвістики, то це сукупність наявних у суб'єктивному досвіді мовних та мовленнєвих знань. Згідно з дослідженнями психолінгвістики, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється за допомогою операцій, доведення яких до певного рівня автоматизму дозволяє оптимізувати діяльність. А отже, різниця полягає у їх формі і застосуванні, мовна компетентність – це знання мовних правил, а мовленнєва компетентність – навички їх використання. Обидва дані поняття тісно пов'язані між собою і об'єднуючись утворюють комунікативні навички особистості. Так, учитель звертається до учня. Його мета – пояснення матеріалу, а мовлення – засіб досягнення цієї мети (Калмикова, Калмиков, Лапшина, Харченко (2008)).

Теоретичне осмислення проблем у галузі мовно-мовленнєвої компетенції розпочав американський лінгвіст Ноам Хомський (Чомскі). Наша вітчизняна методика набуття мовної і мовленнєвої компетентності реалізована у статтях, матеріалах на тему лінгвометодичних досліджень. І хоча здається, що все добре, головна проблема полягає у відсутності актуальних методик навчання цій компетентності, в тому числі дітей у школі. Про це висловились дослідники, зазначивши необхідність більш ретельного дослідження системи формування в учнів навичок усного та писемного мовлення, аби забезпечити їх як знаннями, так і вміннями для подальшої творчої, професійної чи суспільної діяльності (Вигівська, 2014).

**Висновок.** Психолінгвістика сформувалась як перетин психології і лінгвістики, що досліджує зв'язок між мисленням і мовленнєвою діяльністю. Наша вітчизняна психолінгвістика страждає від проблеми мовної компетентності. Попри значний науковий інтерес до проблеми, актуальною залишається потреба вдосконалення сучасних методик формування мовної й мовленнєвої компетентності, особливо в

освітньому процесі. Наразі тема і досі лишається доволі актуальною та відкриває широке поле для подальших досліджень.

### Список використаних джерел

- Вигівська, Г. В. (2014). *Зміст і організація мовленнєвого розвитку учнів у шкільному курсі Українська мова* (Вип. 12, с. 137–142). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Калмикова, Л. О., Калмиков, Г. В., Лапшина, І. М., Харченко, Н. В. (2008). *Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* (с. 73). Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, Фенікс.

**Л. Д. Коєнішвілі,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. пед. н., доц. Ю. М. Холодна)

## **ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ СПЕЦИФІКУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**Постановка проблеми.** Сучасна шкільна літературна освіта передбачає не лише ознайомлення учнів із художніми творами, а й формування у них здатності осмислено сприймати літературу як прояв національної культури, традицій і ментальності народів світу. Незважаючи на актуальність питання міжкультурної комунікації, навчальні програми часто зосереджуються на сюжетно-тематичному аналізі тексту, ігноруючи культурно-історичний контекст, символіку та систему цінностей народу (Грицак, 2019). Це призводить до поверхового сприйняття зарубіжної літератури та ускладнює розвиток міжкультурної компетентності учнів. Проблема формування уявлення про національну специфіку художнього твору є міждисциплінарною, оскільки поєднує літературознавчі, культурологічні, психологічні та педагогічні аспекти, що потребує удосконалення методики викладання зарубіжної літератури.

**Актуальність дослідження.** Актуальність теми зумовлена сучасними освітніми викликами, які потребують формування у старшокласників вміння визначати національні особливості літературних творів, їх культурну символіку та морально-філософські цінності. Зарубіжна література сприяє розвитку критичного мислення, здатності до міжкультурного діалогу та толерантності (Мірошніченко, 2017). Аналіз національної своєрідності художнього твору дозволяє простежити духовні, історичні та естетичні особливості різних народів і співвіднести їх із цінностями української культури, що має важливе виховне значення для формування особистості школяра.

Національна специфіка художнього твору – це сукупність культурних, історичних, мовних та ментальних ознак, які відображають духовно-моральні цінності певного народу і проявляються через художні образи, символіку, сюжетні моделі та естетичні принципи (Ціко, 2021).

Проблеми формування етнокультурної компетентності та читацької культури старшокласників у контексті зарубіжної літератури досліджували Л. Мірошниченко, І. Ціко, Ж. Клименко, Л. Шелестова та Н. Грицак. Вони наголошують на необхідності інтеграції культурологічних і компаративних прийомів у навчальний процес для формування міжкультурної компетентності учнів (Мірошниченко, 2017; Грицак, 2019).

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення процесу формування уявлення старшокласників про національну специфіку художнього твору під час вивчення зарубіжної літератури. Особливу увагу приділено вивченню культурних, історичних, мовних та ментальних ознак китайського та японського народів, розвитку уміння виокремлювати та тлумачити ці ознаки в процесі вивчення художніх творів, що сприятиме більш глибокому розумінню, осмисленню і вихованню морально-етичних цінностей старшокласників.

**Методологія та навчальні ситуації.** У дослідженні пропонується на уроках зарубіжної літератури використовувати літературознавчий, культурологічний, компаративний та етнокультурний аналізи художніх творів. Для формування уявлення старшокласників про національну специфіку творів китайської та японської літератури була розроблена методика вивчення східної літератури в 10-11 класах.

**На етапах сприйняття та аналізу** оповідання Мо Яня «Геній» було запропоновано застосувати етнокультурний аналіз художніх деталей та символіки через більш глибоке обговорення образів, символів та морально-філософські цінності китайської культур, що сприяє розвитку навичок культурологічного сприйняття тексту та формує розуміння світобачення іншого народу.

**Компаративний аналіз використовується у процесі** вивчення повісті Я. Кавабати «Тисяча журавлів» і реалізується через порівняння японських уявлень про гармонію, традиції та сімейні цінності з українською культурою. Учні вчать зіставляти різні культурні моделі, що розвиває критичне мислення та міжкультурну компетентність.

**Евристичні бесіди та творчі завдання** культурологічного змісту запропоновані на етапі узагальнення: вчитель дає завдання створити порівняльну таблицю культурних символів, образів, висловів, які відображають моральні та етичні цінності різних народів. Ці завдання сприяють розвитку аналітичного, асоціативного мислення та емоційного інтелекту школярів.

**Наукові результати.** Дослідження показало, що формування уявлення про національну специфіку художнього твору сприяє розвитку комплексних компетентностей учнів:

- навчальна функція: учні опановують літературознавчі поняття, здатні аналізувати художні деталі та символіку художнього твору.
- розвивальна функція: розвивається вміння читати художні твори із залученням емоційного інтелекту та асоціативного мислення.
- виховна функція: формується толерантність, повага до культурних цінностей інших народів, естетичне сприйняття та розширюється культурний горизонт учнів.

Аналіз Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти (2022) та підручників із зарубіжної літератури для старшої школи (О. Ніколенко, Ю. Ковбасенко, 2021; О. Ніколенко, Т. Конєва, 2022) показав недостатню увагу до формування уявлення про національну специфіку художніх творів, що підтвердило потребу в розробленні спеціалізованої методики навчання. Така ситуація знижує можливості формування в учнів міжкультурної компетентності та гальмує розвиток ціннісного ставлення до літератури як культурного феномена.

**Приклад навчальної ситуації.** На уроці старшокласникам пропонується проаналізувати оповідання Мо Яня «Геній» через призму культурних символів: виявити образи, що відображають морально-етичні принципи китайської культури, обговорити їх значення для розуміння національної ідентичності. У результаті учні складають порівняльну таблицю культурних елементів та формулюють власні висновки щодо впливу культурного контексту на художній твір.

**Висновки.** Формування уявлення про національну специфіку художнього твору є важливим аспектом шкільної літературної освіти. Дослідження підтвердило ефективність інтегрованого підходу, який поєднує літературознавчий, культурологічний, компаративний та особистісно-орієнтований аналіз. Застосування запропонованої методики забезпечує такі результати:

- учні опановують аналітичні та інтерпретаційні навички;
- розвивається емоційний інтелект, асоціативне мислення, естетичний смак;
- формуються міжкультурна компетентність та толерантність;
- підвищується мотивація до вивчення зарубіжної літератури через інтерактивні та творчі завдання.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження спрямовані на створення інтегрованих моделей уроків зарубіжної літератури, що поєднують аналіз національної специфіки творів з елементами культурології, етики та мистецтвознавства. Також важливим є розробка методичних рекомендацій для вчителів, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності учнів засобами художнього тексту.

### Список використаних джерел

Грицак, Н. (2019). *Жанрові особливості художнього твору у шкільному курсі літератури* (с. 45–67). Київ: НПУ ім. М. Драгоманова.

- Мірошниченко, Л. (2017). *Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах* (с. 102–138). Харків: Основа.
- Ніколенко, О., Ковбасенко, Ю. (2021). *Зарубіжна література: підручник для 10 класу* (с. 11–156). Київ: Генеза.
- Ніколенко, О., Конєва, Т. (2022). *Зарубіжна література: підручник для 11 класу* (с. 7–184). Київ: Генеза.
- Ціко, І. (2021). *Формування етнокомпетентної особистості школяра на уроках літератури* (с. 58–74). Київ: Наукова думка.
- Шелестова, Л. (2022). *Творчий розвиток старшокласників у гуманітарній освіті* (с. 23–49). Київ: Літера.

**А. В. Козак,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. пед. н., доц., проф. Л. В. Давидюк)

## **МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 7-ГО КЛАСУ ДО СПРИЙМАННЯ РОМАНУ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»**

**Постановка проблеми.** Роман Корнелії Функе «Чорнильне серце», який входить до програми з зарубіжної літератури, вирізняється складною багатошаровою структурою, поєднанням елементів фентезі та філософських мотивів про природу слова й реальності. Без належної підготовки до сприймання твору учні стикаються з труднощами в осмисленні цих шарів, що призводить до фрагментарного розуміння тексту, втрати інтересу до читання та неповного розкриття виховного потенціалу твору. Проблема полягає в розробці методичного аспекту, який би забезпечував системну підготовку до сприймання роману, враховуючи психологічні особливості учнів, їхній рівень читацької компетентності та специфіку жанру.

**Актуальність теми дослідження.** Актуальність дослідження методичного аспекту підготовки учнів 7-го класу до сприймання роману «Чорнильне серце» зумовлена трансформацією читацької культури в цифрову епоху, коли традиційне глибоке читання витісняється фрагментарним сприйманням інформації. Етап підготовки до сприймання художнього твору набуває особливої значущості саме тому, що він слугує фундаментом для формування читацької компетентності, яка є ключовою складовою літературної освіти. Без цього етапу учні ризикують сприймати текст як набір подій, ігноруючи його художню цінність, символіку та інтертекстуальні зв'язки, що характерні для роману К. Функе. Підготовка активізує когнітивні та емоційні механізми, дозволяючи підліткам перейти від пасивного споживання до активного діалогу з твором, розвиваючи критичне мислення, емпатію та уяву.

**Мета дослідження:** визначення методичних умов і особливостей організації підготовчого етапу вивчення роману Корнелії Функе «Чорнильне серце» на уроках зарубіжної літератури в сьомому класі.

**Наукові результати.** Роман Корнелії Функе «Чорнильне серце», створений у жанрі фентезі, належить до тих творів, які можуть зацікавити учнів 7-го класу завдяки напруженому сюжету, виразним героям і значущим темам, що стосуються протистояння добра і зла, могутності слова, родинних цінностей та етичних проблем. Проте для успішного засвоєння цього роману потрібна ґрунтовна підготовка, яка враховує вікові характеристики школярів, їхній досвід читання та особливості літературного тексту.

Підготовка до сприймання художнього твору є ключовим етапом літературної освіти, адже вона формує у школярів мотивацію до читання, допомагає зорієнтуватися в контексті твору та сприяє глибшому розумінню його змісту. Згідно з концепціями сучасної методики викладання літератури, підготовка до сприймання включає створення емоційного настрою, ознайомлення з автором і контекстом твору, актуалізацію читацького досвіду учнів, а також формування первинних уявлень про жанрові особливості та проблематику твору (Удовиченко, 2020). Для учнів 7-го класу, які перебувають на етапі переходу від дитячого до підліткового сприймання літератури, важливо поєднувати елементи гри, інтерактиву та рефлексії, щоб зацікавити їх і водночас підготувати до осмислення складних літературних текстів (Хоменко, 2012).

Роман «Чорнильне серце» має низку особливостей, які потребують спеціальної підготовки. По-перше, це твір фентезі, жанр, який поєднує елементи реальності та вигадки, що може бути викликом для учнів, які ще не мають достатнього досвіду аналізу таких текстів. По-друге, роман порушує складні теми, такі як відповідальність за свої вчинки, сила слова, межа між реальним і вигаданим світами, що вимагає від учнів певного рівня абстрактного мислення. По-третє, обсяг твору та багатошаровість сюжету можуть ускладнювати сприймання, якщо учні не матимуть чітких орієнтирів для читання. Таким чином, підготовка до сприймання «Чорнильного серця» має бути системною, багатокomпонентною та враховувати як змістові, так і психолого-педагогічні аспекти.

Першим етапом підготовки є створення мотиваційного контексту, який допоможе учням зацікавитися твором. У 7-му класі учні активно реагують на інтерактивні та візуальні форми роботи, тому доцільно розпочати підготовку з ігрових або асоціативних вправ (Хоменко, 2012). Учитель може запропонувати учням уявити, що вони мають чарівну здатність оживляти персонажів із книг, як це відбувається в «Чорнильному серці». Питання для дискусії можуть бути такими: *Якого персонажа з улюбленої книги ви б оживили? Чому? Які наслідки це могло б мати?* Така вправа не лише активізує уяву учнів, але й готує їх до осмислення центральної ідеї роману – сили слова та її впливу на реальність.

Цікаво розповісти про те, як Функе надихалася любов'ю до книг і мрією створити історію, де книги стають живими. Наприклад, можна зазначити, що ідея

«Чорнильного серця» виникла з уявлення авторки про те, що було б, якби персонажі книг могли вийти в реальний світ (Хмельковська, 2019).

Контекст твору варто пов'язати з сучасними реаліями. Учитель може провести паралель між силою слова в романі та впливом сучасних медіа, літератури чи соціальних мереж на формування думок і поведінки. Питання для обговорення: *Як слова, які ми читаємо чи чуємо, впливають на наше життя? Чи можуть історії змінювати реальність?* Це допоможе учням актуалізувати власний досвід і підготуватися до сприймання теми сили слова (Цой, 2025).

Оскільки «Чорнильне серце» належить до жанру фентезі, важливо підготувати учнів до сприймання цього жанру, спираючись на їхній попередній читацький досвід. Учитель може провести бесіду, під час якої учні пригадають інші твори фентезі, які вони читали чи дивилися (наприклад, «Гаррі Поттер» Дж. К. Ролінг, «Хроніки Нарнії» К. С. Льюїса чи «Володар пернів» Дж. Р. Р. Толкіна). Обговорення може стосуватися особливостей жанру: *Які елементи роблять історію фентезійною?, Які почуття викликають у вас чарівні світи?* Така бесіда допоможе учням сформулювати уявлення про жанрові ознаки та підготуватися до сприймання фантастичного світу «Чорнильного серця».

Для активізації читацького досвіду доцільно використовувати прийом «асоціативного ланцюжка». Учитель пропонує учням назвати слова чи образи, які асоціюються з фентезі (наприклад, «магія», «пригоди», «чарівні істоти», «герої»), і записує їх на дошці, створюючи асоціативну карту. Потім учитель може додати до карти ключові образи роману (книга, слово, персонаж, пригода) і пояснити, як вони пов'язані з темами твору. Це допоможе учням сформулювати попередні уявлення про зміст роману.

Роман «Чорнильне серце» порушує низку важливих тем, які можуть бути складними для сприймання семикласниками. Тому підготовка має включати ознайомлення з ключовими ідеями твору в доступній формі. Учитель може використати метод «передбачення», запропонувавши учням твердження, пов'язані з темами роману, наприклад: *Слова мають силу змінювати реальність, Кожен герой книги заслуговує на те, щоб жити в реальному світі, Сімейні зв'язки важливіші за пригоди.* Учні висловлюють свою згоду чи незгоду з цими твердженнями, обґрунтовуючи свою позицію. Така вправа не лише активізує критичне мислення, але й готує учнів до осмислення моральних проблем твору, таких як відповідальність за свої дії чи конфлікт між бажанням і обов'язком.

**Висновки.** Вивчення роману Корнелії Функе «Чорнильне серце» на уроках зарубіжної літератури є структурованим процесом, кожен етап якого несе власне смислове навантаження. Підготовка до сприймання роману спрямовується на формування інтересу до твору, розвиток читацької компетентності, критичного мислення та творчих здібностей учнів.

**Перспективи подальших досліджень.** Надалі важливо дослідити, як методика вивчення роману Корнелії Функе «Чорнильне серце» може сприяти розвитку емоційного інтелекту учнів, адже твір зачіпає глибокі моральні та психологічні

питання, які потребують рефлексії. Доцільно зосередитися на розробці конкретних методичних прийомів для аналізу твору, які б відповідали віковим і психологічним особливостям учнів середньої та старшої школи

### Список використаних джерел

- Удовиченко, Л. М. (2020). *Теорія і технологія вивчення художніх образів персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи*. Київ.
- Хмельковська, С. (2019). Особливості функціонування метафори та порівняння у створенні фантастичного образу книги у творі К. Функе «Чорнильне серце». *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 36, 133-139.
- Хоменко, В. (2012). Ефективність використання інтерактивних технологій у процесі вивчення постмодерної літератури. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 42, 121-128.
- Цой, І. (2021). Психологічний ескапізм в літературній казці К. Функе «Світ чорнил». *Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (Бахмут, 4 листопада 2021 р.)* (с. 382-385). Бахмут: ГІМ ДВНЗ «ДДПУ».

**М. О. Коробов,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к. п. н., доц. І. В. Шиманович)

## СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВНИХ КОМПОЗИТ-БАХУВРІХІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Мова є не лише засобом людського спілкування, а й складним інструментом пізнання та відображення дійсності. Вона постійно змінюється, реагуючи на нові комунікативні потреби суспільства та прагнучи адекватно відтворити навколишній світ. У добу глобалізації, активного міжмовного контакту й посилення ролі англійської мови як міжнародного засобу комунікації особливого значення набуває вивчення динамічних процесів у її лексико-словотвірній системі. Найрухливішою частиною мовної структури є лексика, адже саме вона першою реагує на соціальні, культурні й технологічні зміни (Вихованець, 2004).

Одним із провідних напрямів сучасного англійського словотворення виступає словоскладання – процес, що поєднує високу продуктивність, структурну гнучкість і здатність до семантичного згущення значення (Plag, 2003). У межах цього процесу особливу увагу привертають екзоцентричні композити, зокрема слова типу бахувріхі, які становлять значний інтерес як для дериватологічного, так і для когнітивно-семантичного аналізу.

**Мета** нашої розвідки полягає у з'ясуванні сутності субстантивних композитів-бахувріхів у сучасній англійській мові та в описі їхніх основних семантичних і стилістичних особливостей.

Сам термін *bahuvrīhi* (від санскр. *bahuvrīhi* – «той, хто має багато рису») бере початок у давньоіндійській граматичній традиції (Whitney, 2000). Ним позначається особливий тип складних слів, що виражають значення належності або володіння. У таких структурах перший компонент зазвичай прикметниковий, другий – іменниковий, проте загальне значення не є простою сумою частин: воно позначає предмет, який не названо безпосередньо жодним із компонентів. Саме це робить бахувріхі типовим прикладом екзоцентричних композитів, де семантичний центр слова виходить за межі його структурних елементів.

У ХХ столітті термін *bahuvrīhi* увійшов до західної лінгвістики як універсальна категорія для позначення подібних явищ у різних мовах. Згідно з *The American Heritage Dictionary of the English Language*, бахувріхі – це складні іменники або прикметники, у яких перший елемент описує другий, але в цілому слово позначає інший, «зовнішній» об'єкт.

Ганс Марчанд (1969) запропонував поділ англійських композитів на ендоцентричні та екзоцентричні. До останніх належать і бахувріхі, для яких характерна відсутність семантичного центру всередині словотвірної структури. Наприклад, слово *paleface* («бліде обличчя») означає «людину з блідим обличчям» – тобто предмет, що перебуває поза межами буквального поєднання компонентів.

Дослідження історичного розвитку англійського словотворення засвідчують, що субстантивні бахувріхі практично не зустрічалися в давньоанглійській та середньоанглійській мовах, однак починають активно функціонувати з ХVIII століття, передусім у американському варіанті англійської (Marchand, 1969).

Для таких композитів характерна негативна або іронічна емоційна забарвленість. Їх формування пов'язане з просторічною та сленговою сферою, де переважає експресивність і стилістична зниженість. Емоційно негативний ефект створюється не порушенням граматичних норм, а семантичним ускладненням – завдяки метафоричним і метонімічним перенесенням значень компонентів.

Типовими рисами субстантивних бахувріхів є емоційна оцінність, саркастично-іронічна образність, жартівлива цинічність і виразна стилістична маркованість. Такі одиниці відтворюють переосмислення об'єкта через призму оцінки та художнього бачення.

Найчастіше бахувріхі зустрічаються у двох сферах – у художній літературі, де вони підсилюють експресивність тексту, і в просторічно-розмовній лексиці, де виконують роль емоційного підсилювача висловлення. Навіть потрапляючи в письмовий дискурс, вони зберігають *усну* стилістику, протиставляючись нейтральним або піднесеним одиницям.

Відтак доцільно розглядати бахувріхі як окрему групу емоційно-оцінних композитів, що функціонують як розмовні кліше для конкретизації або індивідуалізації референта.

**Висновки.** Субстантивні композити-бахувріхі є важливим різновидом екзоцентричних структур сучасної англійської мови, у яких поєднуються

семантична складність, образність і стилістична виразність. Вони виконують не лише номінативну, а й оцінно-емоційну функцію, відображаючи загальні тенденції сучасної англійської мови до економії виражальних засобів, метафоризації та стилістичного контрасту. **Перспективи** подальших досліджень полягають у розширенні аналізу прагматичних і функціональних властивостей бахуврхів у сучасному англословному дискурсі – зокрема в медійній, публіцистичній та інтернет-комунікації, де ці утворення виявляють особливу продуктивність і креативність.

### Список використаних джерел

- Вихованець, І. Р. (2004). *Теоретична морфологія української мови: Морфологічна структура слова: підручник* (с. 398). Київ: Наукова думка.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English: textbook* (p. 240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitney, W. D. (2000). *Sanskrit Grammar: Including Both the Classical Language and the Older Dialects of Veda and Brāhmaṇa* (p. 514). Delhi: Motilal Banarsidass.
- Marchand, H. (1969). *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation: A Synchronic-Diachronic Approach* (p.378). München: C. H. Beck.
- The American Heritage Dictionary of the English Language* (2000). 4th ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

**А. О. Корчова,**

УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Т. В. Слива)

### ДІЄСЛОВА ІЗ СЕМОЮ ‘РУХ’ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ДІЄСЛОВА ПОСТУПАЛЬНОГО І НЕПОСТУПАЛЬНОГО РУХУ)

**Постановка проблеми та актуальність.** Вербалізація просторової динаміки відображає спосіб пізнання середовища людиною. Семантика дієслів руху формує ядро мовної картини світу, адже саме рух забезпечує зміну станів, положень у просторі тощо. Англійська та українська мови належать до різних типологічних систем, тому демонструють відмінні принципи репрезентації руху, що створює підґрунтя для зіставного аналізу з метою поглиблення знання про механізми категоризації простору. Актуальність теми зумовлена потребою оптимізації перекладацьких рішень, розвитку міжкультурної комунікації та удосконалення теорії лексико-семантичних груп.

**Метою нашого дослідження** є визначення структурно-семантичних особливостей дієслів поступального та непоступального руху в англійській і українській мовах, а також механізмів мовної категоризації просторової дії.

**Наукові результати.** Мовні засоби позначення переміщення в просторі становлять одну з найпродуктивніших лексико-семантичних підсистем

англійської та української мов. Рух відображає зміну положення суб'єкта, тож лексеми із семою 'рух' вживають для вербалізації просторової взаємодії. Поступальний рух демонструє переміщення з однієї точки в іншу, створюючи основу для опису просторового прогресу, наближення до цілі або віддалення (Bartanovska, 2020).

Англійські дієслова поступального переміщення здебільшого відображають манеру руху. Корінь лексеми містить вказівку на спосіб пересування: *run, jump, crawl, slide* (*бігти, стрибати, повзти, ковзати*), він сконцентрований на динамічних характеристиках дії, тоді як траєкторія зазвичай уточнюється прийменниками (*run across, slide into, jump over*), що формує аналітичну модель просторової репрезентації.

Українська мова натомість тяжіє до префіксального способу вираження переміщення. Увагу сфокусовано на векторі руху або досягненні межі: *увійти, обійти, відійти, перейти тощо*. Префікс вказує на напрям, завершеність або просторовий результат, при цьому манера нерідко залишається поза увагою. Синтетична стратегія просторового моделювання загалом характерна для слов'янської мовної традиції.

Отже, в англійській мові актуалізована внутрішня структура руху, тоді як в українській – його просторова орієнтація, що визначає граматичну поведінку дієслів: англійські конструкції частіше потребують обов'язкових комплементів-прийменників, а українські здатні передавати повний просторовий зміст за допомогою морфемної організації (Chubanie, Levchenko, 2016).

Непоступальний рух представлений дієсловами, що описують вібрації, коливання, обертання, без переміщення суб'єкта в нову точку простору: *spin, swing, shake* (*крутиться, гоїдатися, тремтіти*). Ядерними є семи повторюваності та безперервності дії. Для англійської мови характерне посилення процесуальності, тоді як в українській зазвичай актуалізована фазовість та інтенсивність.

Зіставлення дієслів поступального та непоступального руху дозволило виявити високий ступінь дериваційної активності в обох мовах. Утворення численних похідних сприяє точності передавання просторових відтінків, зокрема пов'язаних із тривалістю, швидкістю, силою динаміки. (Mitrofanova, 2011).

Універсальна природа дієслів руху виявляється в численних метафоричних перенесеннях. Просторові моделі використовують для опису абстрактних процесів: розвиток (*move forward*), регрес (*fall behind*), циклічні труднощі (*to go around in circles*), нерішучість (*to tread water*). Тобто дієслова руху є засобом інтерпретації змін у психічному та соціальному житті людини.

Виявлені відмінності мають важливе значення для перекладознавства. За умов відсутності безпосередніх відповідників на позначення манери або напрямку руху перекладач вимушений застосовувати компенсаційні стратегії. Наприклад, передавання англійських дієслів манери руху часто потребує перифрази в українській мові для збереження образності висловлення.

Активне використання дієслів руху в художньому дискурсі підтверджує прагнення авторів до створення динамічного візуального опису подій. Цілеспрямований добір лексем формує ритм, напругу, емоційний контраст. У цьому полягають семантичні й стилістичні функції дієслів руху (Serednytska, 2022).

Структурні особливості аналізованих дієслів відповідають типологічним характеристикам мов. Англійська демонструє аналітичний шлях розвитку просторової семантики, українська – синтетичний. Обидві системи мають високий ступінь залежності вербального опису руху від культурних чинників.

Узагальнення проведених спостережень дозволяє стверджувати: дієслова руху формують одну з ключових моделей репрезентації досвіду у двох мовах. Незважаючи на відмінності, обидві системи спираються на універсальне людське уявлення про динаміку простору, завдяки чому забезпечується взаєморозуміння у міжмовній комунікації.

**Висновки.** Поступальний і непоступальний рух презентують два різні підходи до опису просторової дії. Англійська модель тяжіє до деталізації способу руху, тоді як українська фіксує кордони або шлях переміщення. Таке розмежування впливає на синтаксичну поведінку, метафоричні проєкції та перекладацькі стратегії. Узагальнені результати підтверджують значущість вивчення семантики руху.

**Перспективи дослідження.** Подальші наукові розвідки передбачають аналіз дієслів руху в художній літературі, медіатекстах і мультимодальних форматах з урахуванням прагматичних чинників, культурної символіки простору та відповідних трансформацій у перекладацькому процесі.

#### Список використаних джерел

- Bartanovska, O. D. (2020). Valency of emotive verbs in the English language. *Scientific Bulletin of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. Philological Sciences Series*, (14), 5–10.
- Chubanie, T., & Levchenko, T. (2016). Combinability of unidirectional and multidirectional motion verbs with prefixes in modern Ukrainian. *Current Issues in the Humanities*, (16), 200–207.
- Mitrofanova, O. H. (2011). Structural and semantic parameters of verbs denoting non-progressive motion. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Linguistics*, (14), 79–83.
- Olexa, H. I. (2012). Lexico-semantic classification of verbs denoting motion. *Language and Culture*, 15(1), 220–225.
- Serednytska, A. Ya. (2022). Temporal aspect of the linguistic worldview in the meanings of derived motion verbs. *Transcarpathian Philological Studies*, 1(25), 61–66. [http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/25/part\\_1/11.pdf](http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/25/part_1/11.pdf)

## **ELEMENTS OF A TALE IN STEPHEN KING’S NOVEL “FAIRYTALE”**

In contemporary literature, elements of traditional tales continue to appear even in modern genres such as horror or psychological fiction. Stephen King’s novel “Fairytale”, written and published in 2022, vividly demonstrates how a writer can reinterpret classic motifs and clichés through a post-modern lens. *The actuality of a work* lies in the growing interest of modern readers and scholars in how fairy-tale structures connect in the modern novels and how they evolve through time.

*The aim of the work* is to recognize the key elements that identify an original legendary story in a novel “Fairytale” through literary instruments such as imagery, metaphor, frame narration, personification, imperative sentences, etc.

Magical setting of a parallel world, enchanting characters, and a fantastic plot may all be considered as obligatory parts of a novel carrying the name “Fairy Tale”. While reading it, we have a chance to notice various sentences and paragraphs that use the well-known instruments in literary theory. They serve as evidence of one of the most important elements of any fairy tale – fantasy - existing in the story. Those particular literary devices may include:

- Metaphor – represented in an episode, where Charlie Reade, the main character of a story, is being compared to a prince after washing his body and hair: “Tall, Caucasian, now blond, and maybe blue-eyed all too soon. A dashing prince right out of a Disney animated feature.” (King, 2023, p. 394);
- Imagery – mentioned countless times throughout the novel to maintain the mysticism and fairytale-like nature of the narration, one of the evidences is expressed in the episode of meeting with a family member of Galliens, uncle Stephen Woodleigh: “The road curved around the outcrop, then ran straight into the gathering twilight. And up ahead, surely no more than a mile, I could see the lightened windows of a house. As I drew closer, I saw a lantern hanging from a post out front. I could just make out that the road forked sixty or seventy yards beyond the house, which was indeed made of brick... like that of the industrious little pig in the story.” (King, 2023, p. 254);
- Framing/frame narrative – in this case, an ordinary short story of a family tragedy that is inside of another story (or a novel) is being represented in an old-fashioned manner, which is common to all folk myths and legends: “Once upon a time, in the land of Empis and the city of Lilimar, where you are bound, there was a royal family going back thousands of years. Most – not all, but most, – ruled wisely and well. But when the terrible time came, almost all of that family were killed. Slaughtered.” (King, 2023, p. 261)
- Personification – this device is described in the moment, when Charlie went closer and closer to the castle, he could feel the strange movements which made it look like it was

alive and conscious: "...the entire palace, which had absolutely no symmetry, seemed to be moving... the overall feeling was one of some unknowable sentience, as if it wasn't a palace at all but a thinking creature with an alienated brain." (King, 2023, p. 315);

- Imperative sentences – characters, starting from Charlie and finishing with Leah, use exclamatory phrases in order to not only open or close the main city gates, but to seal the darkness of the well forever: "Close in the name of Leah of the Gallien!" (King, 2023, p. 540)

However, this enumerated list of literary devices is not enough to illustrate how the novel is extremely close to the title given by the author. Through the text, we can find even more examples of enchantment and mystification that are present in the story. One of such examples is the warning Mr Bowditch gave in a tape recording for Charlie Reade; the message received before his heart attack sounded dramatic and grand. Therefore, the reader perceives this sentence, addressed to Charlie, as a phrase that may have originated from a terrifying, yet still unrealistic tale: "Would they (meaning the would-be plunderers from our world) fear waking the terrible god of that place from its long doze?" (King, 2023, p. 371)

We may find it interesting that these words were spoken in the first part of a novel, the realistic one. Later on, from the moment of the death of Adrian Howard Bowditch, another element of a fairy tale appears, which may be interpreted by the readers as a break of the fourth wall. The episode in which Christopher Polley tries to steal a bucket filled with golden coins and enters into a confrontation with the present owner of a Psycho House, a 16-year-old teenager, Charlie, ends with Christopher exclaiming "Ha-ha", thereby making a parody of classic cliché villains. (King, 2023, p. 192)

The last, yet not the least crucial part of a book, which makes it even more similar to authentic editions of fairy tales, is the visual element. For example, each chapter contains an illustration performed by Gabriel Rodriguez and Nicolas Delort. All of them are designed for an approximate prediction about how the story may continue; at the same time, they serve as a summary of the exact chapter that is mentioned. Along with pictures, which are common to a fairy tale publishing standard, an author uses decorated or, in other words, illuminating initials, which help to create a sense of tradition and wonder, and with that to make the beginning of the first sentence of a chapter more visible and attractive. (Andriushchenko, Berezhna, 2023, p. 92)

The facts listed above are not the only sources from which we could defend the thematic identity of this novel, being mythic and fairy-tale-like. In addition to the suggested materials, there is yet another literary device that appears in a work of Stephen King even more often than the cases described in this chapter. That kind of device is called an allusion; an allusion, in a field of literature, is a device used in novels for making references, commonly brief, to a real-world personality and/or to a fictional character, together with existing situations from life and imaginary events and places (Irwin, 2001, p. 287)

**Conclusions.** In this article, the idea of a fantasy story implemented into a horror novel was studied. Through scientific literary devices, there were elements of a fairy tale

recognized, such as rich descriptions of Empis, the parallel world from a shed, or a complex speech from the characters, who represent a royal family bloodline in the novel. A brief analysis of the work also helped to identify another peculiar part that embody the fantasy in King's novel, represented in paintings and decorated-capitalized letters in all thirty-two chapters of the book, together with an epilogue. **The results** received from the article would serve as a ground for another level of research, which is based on searching specific allusions – mentions of other cultural sources within an existing novel or piece of art.

### References

Irwin, W. (2001). What Is an Allusion? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Volume 59, Issue 3, Pp. 287–297. Retrieved October 19, 2025, from <https://doi.org/10.1111/1540-6245.00026>

King, S. (2023). *Fairy tale*. Hodder Paperback.

Андрющенко, Т. Ю., Бережна, О. Б. (2023). *Методика вибору ілюстративного та шрифтового оформлення у виданнях для дітей*. Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. С. 91–100.

**А. Р. Кришень**

УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – док. пед. н., проф. О. О. Ісаєва)

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «ГАМЛЕТ» НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Зарубіжна література є важливою складовою культурного та духовного розвитку особистості, а також особливим засобом пізнання світу через слово. Її викладання в старших класах потребує специфічного підходу: не лише як навчального предмета, а й як інструменту формування мислення, моральних цінностей і комунікативних умінь учнів. Твори класичної літератури, зокрема трагедія Вільяма Шекспіра «Гамлет», створюють унікальні можливості для розвитку мовленнєвих навичок і умінь старшокласників, зокрема критичного аналізу тексту, аргументованого висловлення власної позиції та усвідомленого сприйняття художніх образів. Саме це визначає **актуальність обраної теми** та обґрунтовує **мету дослідження** – розробити ефективні методичні прийоми і види робіт, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів під час вивчення трагедії «Гамлет».

Завданням нашої роботи є показати, що проблематика трагедії, пов'язана з пошуком істини, зіткненням добра і зла та питаннями відповідальності й вибору, є близькою сучасному учневі. Обговорення цих тем у класі стимулює діалог, вчить висловлювати власну позицію, аргументувати думку та поважати точку зору

співрозмовника і сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів під час вивчення «Гамлета» на уроках зарубіжної літератури.

Головною умовою ефективного вивчення трагедії В. Шекспіра «Гамлет» є активна участь учня в навчальному процесі. Текст твору слугує основою для обговорень і діалогів, що дозволяють школярам формувати власне осмислене бачення, поєднуючи художній зміст із особистим досвідом. Через обговорення внутрішніх конфліктів героїв, їхніх моральних дилем та пошуку сенсу життя учні розвивають комунікативну компетентність, критичне мислення та здатність аргументовано висловлювати свою позицію (Вертій, 2012).

Вивчення трагедії Шекспіра «Гамлет» ефективно, коли учні активно обговорюють текст, аналізують внутрішні конфлікти героїв і моральні дилеми. Такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та формуванню власного осмисленого погляду на твір.

Зарубіжна література охоплює твори різних народів і національностей різних епох, що дозволяє учням досліджувати історію, культуру та особисті долі людей. Вивчення цих творів дає можливість зрозуміти спосіб життя народів, їхні звичаї, традиції та світогляд.

Популярність «Гамлета» визначається тим, як його інтерпретують у різні історичні та культурні контексти. Трагедія залишається актуальною, оскільки порушує вічні екзистенційні питання. Гамлет постає як трагічний герой і символ епохи, що стикається з кризою ідентичності та необхідністю морального вибору. Його пошуки сенсу, роздуми про життя, смерть, обов'язок і правду відображають загальнолюдські суперечності і стимулюють глибоке осмислення людської природи (Jurak, 2005).

Трагедія В. Шекспіра «Гамлет» створює умови для розвитку комунікативної компетентності учнів через активну роботу з текстом, аналіз мотивів і поведінки персонажів, аргументоване висловлення власної думки та інтерпретацію художніх образів. Використання інтерактивних методів, таких як рольові ігри, дискусії, монологи від імені героїв, інтерв'ю з персонажами та творчі письмові завдання, сприяє формуванню навичок усного і письмового мовлення, критичного мислення та емоційної рефлексії. Такий підхід поєднує аналітичну та емоційно-ціннісну складові навчання, стимулює особистісне осмислення тексту та забезпечує всебічний розвиток мовленнєвих умінь старшокласників.

Учні навчаються не лише розпізнавати літературні прийоми та символіку, а й застосовувати свої знання в усному та письмовому мовленні. Вони обговорюють проблеми твору в групах, аргументовано висловлюють власну позицію та враховують думки однокласників. Це сприяє формуванню в школярів стійких комунікативних навичок, необхідних як для навчальної діяльності, так і для соціальної взаємодії (Семен, 2014).

Робота з трагедією «Гамлет» розвиває в учнів аналітичне мислення, адже вони оцінюють вчинки персонажів, мотиви їхніх дій та вплив соціального середовища. Це формує здатність робити обґрунтовані висновки, критично мислити та

розуміти складність людських стосунків. Усвідомлення моральних виборів і відповідальності за власні рішення сприяє розвитку комунікативної компетентності та вміння аргументовано висловлювати власну позицію.

Під час роботи з текстом важливу роль відіграє групова діяльність, коли учні спільно обговорюють сцени, ставлять запитання та відстоюють свої позиції. Це розвиває навички активного слухання, конструктивного обговорення та врахування думок інших, що є основою ефективного діалогу та комунікації (Семенюк, 2022).

Особливу увагу варто приділяти роботі з мовними та літературними засобами твору. Аналіз метафор, символів, художніх прийомів та риторичних засобів не лише поглиблює розуміння тексту, а й розвиває здатність учнів формулювати власну думку чітко та переконливо, підвищуючи рівень мовної компетентності (Глазова, 2024).

Завдяки комплексному підходу до вивчення трагедії «Гамлет» на уроках зарубіжної літератури формується не тільки інтелектуальна, а й комунікативна компетентність учнів. Поєднання індивідуальної роботи, групових обговорень та творчих завдань дозволяє школярам глибше розуміти літературний текст, вдосконалювати навички спілкування та активно застосовувати їх у повсякденному житті.

**Висновки.** Отже, вивчення трагедії В. Шекспіра «Гамлет» на уроках зарубіжної літератури є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності учнів. Використання інтерактивних методів, групових дискусій, інсценізацій та аналізу художніх засобів дозволяє школярам не лише глибше осмислювати текст, а й формувати навички ведення діалогу, аргументованого висловлення думки, уважного слухання та сприйняття різних точок зору. Поєднання класичного твору з активними формами роботи створює умови для всебічного розвитку особистості, формує критичне мислення, емпатію та здатність до ефективної комунікації як у навчальному процесі, так і в соціальному житті.

### Список використаних джерел

Вертій, О. М. (2012). Методика вивчення української літератури на сучасному етапі: основні ознаки і поняття (с. 51–57). Слово на часі. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/.../11-312.pdf> (дата звернення: 26.06.2025).

Глазова, Л. (2024). *Формування компетентностей як стратегія викладання зарубіжної літератури на сучасному етапі* (с. 81). Хмельницький. URL: <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1120>

Семанюк, Р. С. (2022). *Формування предметних компетентностей учнів на уроках зарубіжної літератури* (с. 22). Косів: Косівський ліцей імені Ігоря

Семен, Г. Я. (2014). Парадокси в трагедії В. Шекспіра «Гамлет». *Наукові записки НаУ «Острозька академія». Серія: Філологічна*, Вип. 43, 265–268. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2014\\_43\\_78](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_43_78) (дата звернення: 26.06.2025).

Jurak, M. (2005). Some additional notes on Shakespeare: his great tragedies from a Slovene perspective. URL: <https://scispace.com/pdf/some-additional-notes-on-shakespeare-his-great-tragedies-w9uowq7gel.pdf> (дата звернення: 26.06.2025).

**Т. О. Кришталь,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Н. М. Кувшинова)

## **THE USE OF AI (ARTIFICIAL INTELLIGENCE) IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS**

Artificial intelligence (AI) is technology that enables computers and machines to simulate human learning, comprehension, problem solving, decision making, creativity and autonomy (Stryker, Kavlakoglu, 2024). In the modern educational space, we can see rapid development of digital technology including artificial intelligence (AI) which opens up new opportunities to transform traditional approaches to study and teaching foreign languages. In the context of general education, AI can become not just an automatization instrument, but a partner in forming individual learning trajectories, development of communicational competence and intercultural understanding.

*The goal of the text* is to define an AI usage potential in the process of learning and teaching foreign languages in school, analyze its didactical functions and also detect challenges and perspectives of integration of these technologies into the educational process.

AI as a tool for language education transformation provides adaptive education which considers individual differences of students such as their level of knowledge, style of studying and pace of learning. Intellectual systems can automatically generate tests, exercises, dialogues that meet educational goals and interests of students. Examples: interactive platforms with AI support (LingQ, ELSA Speak, Google Assistant's, Mondly VR, Jungle Animals Game) that use different approaches to learning languages. Some of them use interactive games and chatbots to improve motivation and performance in learning English (Duolingo, Google Assistant's, Mondly VR, Jungle Animals Game) (A. Kundu, T. Bej, 2024), others use a large number of texts and audio dialogues that improves your level of understanding (LingQ) (Wikipedia contributors. (n.d.). Steve Kaufmann. Wikipedia. Retrieved October 27, 2025, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Steve\\_Kaufmann](https://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Kaufmann)), and also some of them were specially designed to help you improve your English-speaking communication skills (ELSA Speak).

Virtual interlocutors that were made on the AI base help students practise their speaking skills in the safe place that helps them reduce the anxiety levels. Automatic language recognition and feedback promote forming of speaking and listening skills. AI can

modulate realistic communication situations including intercultural dialogues which is important for forming global competence.

AI as a teacher's virtual assistant also can be very helpful. It can supply automatic grading for written works, analysis of typical mistakes, forming recommendations for further education. One of the saddle points of AI pedagogical assistance is creating education materials that not just match school's programme requirements, but adapted to children's development level, interests and abilities. That approach promotes deeper understanding of material, forming motivation to study and development of critical thinking.

Thanks to digital technologies, teachers are able to track students' progress in real time – analyze their way to complete the tasks, the level of material understanding and the dynamic of skills developing. It allows adjustment of education strategies on time, provides individual recommendations and support, and also forms a more flexible educational environment.

However, despite all the advantages, the implementation of AI in studying requires cyberpower by students and teachers. Ethical questions are still open — data privacy, algorithmic transparency and prejudice avoidance. Also, the big problem is reducing the role of live communication and emotional contact, especially in the process of language learning. Technologies should not displace people's interaction, which is crucially important for communication and social skills development.

The future of education technologies predicts deeper integration of AI into the education programmes content, in particular due to creation of interdisciplinary courses combining IT, humanities and natural sciences. An important direction is development of national platforms that support Ukrainian language and culture ensuring accessibility and relevance to the local context. For real AI effectiveness rating in language teaching, it is advisable to conduct pedagogical experiments which can help adapt teaching tools to students' and teachers' requirements.

**Conclusions.** Artificial Intelligence has a great potential to modernize the process of foreign language learning and teaching in the school. Its use contributes to the individualization of learning, communication skills development and intercultural competence. However, effective integration of AI needs methodical preparation, ethical reflection and scientific assistance. Further research in this area can become the basis for creation of innovative educational practices that meet the challenges of the 21st century.

## References

Bej, Kundu, 2024. Stryker, Kavlakoglu, 2024. Wikipedia contributors. (n.d.). Steve Kaufmann. Wikipedia. Retrieved October 27, 2025, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Steve\\_Kaufmann](https://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Kaufmann)

**K. D. Khrulenko,**  
Berdiansk State Pedagogical University  
(scientific supervisor – PhD in Linguistics, Associate Professor V. V. Bohdan)

## **THE NEED TO STUDY PARCELLED CONSTRUCTIONS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES IN COMPREHENSIVE SCHOOL**

**Introduction.** Despite the declared principle of text centrality (Українська мова, 2017), the methods of language teaching still insufficiently present the ways, techniques and methods of forming students' imaginative and emotional written speech, developing their eloquence and text editing skills, which in turn necessitates the improvement in the system of studying text-forming categories and regularities of text construction, which would include the methods of studying expressive syntactic units in general and parcelled constructions (hereinafter – PCs) in particular as the means of making a text more expressive and eloquent.

The programme of specialised teaching of the state language emphasises that its peculiarity is “intensive linguistic and intellectual development of senior high school students, their creative thinking, imagination, feeling for the language and language taste, conscious positive linguistic behaviour, linguistic and communicative skills, creative abilities, formation of independent learning activity skills and linguistic self-improvement” – (the translation here further in the text is ours – K. Kh.) (Українська мова, 2017, с. 4). The goals set will contribute to fluency in the expressive means of the modern literary language both at the sentence and text levels in various styles and genres. Within the framework of the text-centred approach, this would help students acquire the main types of public speaking (monologue, discussion, polemics, debate, etc.), help the development of their oratory (improving the use of such expressive means of the modern Ukrainian literary language at the textual level as a PC, lexical/syntactic parallelism, etc.), the ability to edit texts of different genres where violations of syntactic and punctuation norms are recorded and would give students' works brevity, liveliness, expressiveness, dynamics and expressive colouration (Bohdan, 2025).

The **relevance** of our study is determined by the need to substantiate the study of PCs as a unit of expressive syntax in the school course of the Ukrainian language.

The **purpose** of this work is to analyse the Ukrainian language school curricula and substantiate the appropriateness of studying PCs in the Ukrainian language classes.

**Results and Discussion.** A PC is understood to mean “a two-component construction consisting of an autosemantic base part (BP) and a synsemantic parcelled part (PP) (Пустовар, 2006, с. 5).” In this example the PC has three PPs:

«Знав напам'ять всього товстелезного Кобзаря, домашку з польської робив у віршах, почав писати свої вірші, прозу і історичні драми, перекладав Гомера і Софокла. В 15 перекладав Гомера і Софокла!<sup>BP</sup> В 15<sup>PP1</sup>. Гомера і Софокла<sup>PP2</sup>. Без гугл-перекладача<sup>PP3</sup>» (Natasha Kulbachuk, Facebook, December 2023).

As part of the study, we analysed the current Ukrainian language curricula both at the level of the main subject and the level of the standard (Програма, 2017; Українська мова, 2017) in terms of the amount of material on textual issues that is offered to students in the tenth to eleventh forms. The explanatory note to the latter emphasises that the purpose of the specialised teaching of the state language is to form “an intellectually developed ... linguistic personality who is fluent in the expressive means of the modern Ukrainian literary language, its styles, varieties and genres in all types of speech activity (listening, reading, speaking and writing)”, and the tasks include “developing linguistic taste by expanding the linguistic (philological) world view; ... mastering various strategies and tactics of effective communication, ... acquisition of the skills ... to compare linguistic phenomena and facts, to comment and critically evaluate them from the point of view of normativity and relevance to the sphere and situation of communication” (Українська мова, 2017, с. 4–5). Such a development of linguistic sense, taste, conscious linguistic behaviour and fluency in the expressive capabilities of the modern literary language is possible only if students acquire the whole wealth of its syntactic means, including those that go beyond the level of a sentence, i.e., at the textual level.

However, the current state language curriculum for secondary schools (the level of the main subject) pays little attention to the study of textual linguistics and expressive syntax (maximum 1–2 lessons) (Українська мова, 2017, с. 68–69). As a result, very scant attention is given to studying a supra-sentence entity, the stylistic functions of a paragraph and a period, coordinating and subordinating conjunctions as means of connection in a text, hypertext and discourse. Textual units such as PCs and adjoining constructions are not considered at all. If we take the level of the standard (the state language curriculum for secondary schools with Ukrainian as the language of instruction), then it does not address the above concepts at all (Програма, 2017).

The opinion of many school methodologists is similar: the use of constructions such as a PC by students is considered erroneous and stylistically incorrect, and those few methodological study aids on introducing high school students to PCs are clearly not enough (Богдан, 2023, с. 252).

In Germanic studies, scholars still have a negative attitude towards the use of textual units in oral and written speech. They are seen as deviations from the norm: “Few writers use such constructions consciously. Some of them are probably influenced by a dialect or conversational speech, while others imitate the French word order.” (там само, с. 244). Attributing adjoining and parcellation to negative manifestations of syntax, scholars see them as a threat to a sentence structure, qualify them as normatively and stylistically ‘unsatisfactory’, ‘fragmentary’, and their graphic design – disaggregation by a period – is considered a punctuation error. The emergence of such formations is caused not only by the erroneous use of prosody but also by the inability to distinguish between sentence elements.

In Soviet linguistics, such a violation of the sentence structure was also considered a type of a syntactic or speech error. An alternative point of view is the statement that the

use of syntactic models atypical for normative speech is typical for spoken, unconstrained, natural and spontaneous speech and is associated with the natural imitation of the latter in writing (Богдан, 2023, с. 245).

We cannot fully agree with this point of view, as students use similar structures guided by pure intuition in their oral speech and creative written work. In addition, a PC is widely used in both fiction and non-fiction literature, helping to convey information to the interlocutor/reader in the most concise form with an emphasis on the rheme of a message (Bohdan, 2025).

**Conclusions.** The analysis of the current state language curricula for students in forms 10–11, both at the standard level and that of the philological orientation, has shown that the study of such a phenomenon as parcelling is not provided for at all. However, students use PCs in their spoken language and written work. Therefore, we propose to study PCs as a means of expressive syntax in the secondary school course of the Ukrainian language in the context of teaching creative writing. The knowledge of this textual unit of expressive syntax will be helpful for students to develop their public speaking skills, in binary language and literature lessons, while conducting a philological analysis of works of fiction of different genres and non-fiction texts. This, in turn, will help to develop the skills indicated in the curricula to compare linguistic phenomena and facts, critically evaluating them in terms of normativity and relevance to the sphere/situation of communication, and will also contribute to the development of students' creative thinking, imagination, feeling for the language and language taste, oratory and fluency in using the expressive means of the modern Ukrainian literary language, including those syntactic units that go beyond the framework of a sentence.

The **prospects** for further research are seen in the development of methods of teaching PCs in Ukrainian language lessons and designing a corresponding set of training exercises.

## References

Богдан, В. (2023). Приєднувальні конструкції: проблема їх розрізнення та доцільність вивчення у загальноосвітній школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр.* (2). Бердянськ: БДПУ, 238–252.

Програма (2017). Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, 10–11 класи, рівень стандарту, 42. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

Українська мова, 10–11 класи (2017). Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія, 84. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

Пустовар, О. В. (2006). Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Донецьк, 19.

Bohdan, V. (2025). Adjoining Constructions: Is It Worth Studying Them in Comprehensive School? *Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Запоріжжя: БДПУ, 2025. С. 44–49.

**А. А. Лисих,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. наук, доц. Г. М. Семененко)

## **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

У сучасних умовах розвитку інформаційних технологій та дистанційного навчання виникає необхідність активного використання онлайн-ресурсів у процесі навчання іноземних мов. Особливо це стосується розвитку навичок ознайомлювального читання учнів старшої школи, оскільки традиційні методи навчання не завжди забезпечують ефективне формування компетенцій у сфері розуміння автентичного тексту (Кірієнко, Січкара, 2024). *Актуальність* дослідження обумовлена зростаючими вимогами до рівня володіння іноземною мовою та необхідністю інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, що дозволяє підвищити мотивацію учнів, стимулювати самостійне навчання та забезпечити доступ до різноманітних автентичних джерел (Міністерство освіти і науки України, 2021).

*Метою* дослідження є виявлення ефективних способів використання онлайн-ресурсів для розвитку навичок ознайомлювального читання учнів старшої школи та обґрунтування методичних рекомендацій щодо їх інтеграції у навчальний процес. Для досягнення цієї мети були проаналізовані сучасні освітні платформи (наприклад, Duolingo, British Council Learn English, LingQ), цифрові бібліотеки (Project Gutenberg, Oxford Owl) та блог-ресурси, що використовуються для опрацювання текстів різної тематики та рівня складності. Буде проведено експериментальне впровадження онлайн-ресурсів у навчальний процес у 10-х класах загальноосвітніх шкіл.

Наукові результати дослідження показали, що використання онлайн-ресурсів значно підвищує ефективність ознайомлювального читання. Зокрема, інтерактивні вправи на платформах Duolingo та LingQ сприяють закріпленню нової лексики та граматичних структур, а автентичні тексти з блог-ресурсів дозволяють учням бачити приклади реального використання мови та розвивати навички критичного мислення (Сем'ян, Денисенко, 2023). Учні, які працювали з блог-ресурсами, активно обговорювали прочитані тексти, робили короткі аналітичні записи, готували власні резюме та відповіді на питання, що стимулювало глибше засвоєння матеріалу. Також використання онлайн-ресурсів дозволяє підвищити ефективність ознайомлювального читання завдяки доступу до сучасних текстів

різної тематики та рівня складності, інтерактивним вправам для перевірки розуміння, мультимедійним елементам, що сприяють кращому засвоєнню лексики та граматичних конструкцій (Іванюк, 2020). Крім того, учні демонструють більшу мотивацію до навчання, самостійність та інтерес до ознайомлення з культурними аспектами мовного середовища, що є невід'ємною складовою процесу вивчення іноземної мови.

**Висновки** дослідження свідчать, що інтеграція онлайн-ресурсів у навчальний процес старшокласників є ефективним напрямом розвитку навичок ознайомлювального читання. Використання цифрових бібліотек, освітніх платформ та блог-ресурсів забезпечує доступ до автентичних матеріалів, сприяє формуванню критичного мислення, розвиває комунікативні компетенції та підтримує індивідуальний підхід до навчання. Блоги та інтерактивні платформи допомагають формувати навички самостійної роботи з інформацією, аналітичного осмислення текстів та коментування, що є ключовими аспектами сучасної англомовної компетентності.

**Перспективи подальших досліджень** пов'язані з розробкою комплексних методичних систем, які поєднують традиційні та цифрові засоби навчання, а також з вивченням ефективності різних типів онлайн-ресурсів у контексті формування інших мовних компетенцій, таких як аудіювання, письмова та усна комунікація. Окрему увагу варто приділити аналізу впливу інтерактивних та ігрових елементів на мотиваційні, когнітивні та емоційні аспекти навчання іноземних мов у старшій школі.

### Список використаних джерел

Іванюк І., Овчарук О., Ветров І. Використання інструментів і ресурсів цифрового освітнього середовища для здійснення дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти: результати досліджень. *New pedagogical thought*. 2021. Т. 108, № 4. С. 24–30. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-24-30> (дата звернення: 28.10.2025).

Кірієнко М., Яна С. Основні підходи до використання веб-ресурсів для навчання читання в англійській мові в старшій школі. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 4. С. 30–39. URL: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-4-30-39> (дата звернення: 28.10.2025).

Міністерство освіти і науки України. (2021). На сайті МОН розміщено перелік онлайн-ресурсів для вчителів іноземних мов. *МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/news/na-sayti-mon-rozmishcheno-perelik-onlayn-resursiv-dlya-vchiteliv-inozemnikh-mov> (дата звернення: 28.10.2025).

Сем'ян Н., Денисенко Т. Формування англомовної компетентності в читання учнів 10-го класу засобами блог-ресурсів. *ARS LINGUODIDACTICAE*. 2023. № 2. С. 18–33. URL: <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.2.02> (дата звернення: 28.10.2025).

**В. О. Лушак,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Н. М. Кувшинова)

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ**

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах глобалізації та цифрової трансформації освіти питання ефективного формування мовленнєвої компетентності набуває особливої актуальності. Сучасний освітній процес передбачає активне використання мультимедійних засобів, які поєднують різні канали сприйняття інформації (аудіо, візуальний, текстовий), що сприяє розвитку комунікативних навичок студентів та учнів. Проте не всі педагоги володіють достатніми знаннями для ефективного впровадження цих технологій у навчальний процес.

**Актуальність дослідження.** Використання мультимедійних засобів у процесі навчання іноземних мов дозволяє створити автентичне мовне середовище, підвищити мотивацію до навчання та забезпечити кращу взаємодію між викладачем і здобувачем освіти. Мультимедійні технології стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення та креативності, що є важливими складовими мовленнєвої компетентності.

**Мета дослідження** – проаналізувати роль мультимедійних засобів у процесі формування мовленнєвої компетентності та визначити їх ефективність у практиці викладання іноземних мов.

**Наукові результати.** Аналіз сучасних педагогічних підходів засвідчив, що мультимедійні засоби сприяють формуванню всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. Використання інтерактивних платформ (Quizlet, Kahoot, Duolingo, LearningApps), відеоматеріалів, онлайн-курсів та віртуальних симуляцій дозволяє студентам відпрацьовувати мовні структури в умовах, наближених до реальної комунікації. Дослідження показали, що учні, які систематично працюють із мультимедійними ресурсами, демонструють вищий рівень розуміння мовних явищ і швидше засвоюють новий матеріал.

**Ефективність використання** мультимедійних технологій зумовлена тим, що вони забезпечують поліканальне сприйняття інформації, що підвищує якість запам'ятовування. Водночас мультимедіа дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів: темп сприйняття, рівень знань, стиль навчання. Такий підхід забезпечує гнучкість і доступність освітнього процесу.

**Висновки.** Мультимедійні технології є важливим засобом формування мовленнєвої компетентності, оскільки поєднують навчання, практику та комунікацію в єдиному інтерактивному середовищі. Вони створюють умови для розвитку пізнавальної активності, підвищення мотивації та ефективного засвоєння матеріалу.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на вивчення впливу штучного інтелекту, адаптивних систем навчання та віртуальної реальності на формування мовленнєвої компетентності, а також на розроблення методичних рекомендацій для педагогів щодо інтеграції мультимедійних технологій у навчальний процес.

### Список використаних джерел

- Бігич, О. Б. (2020). *Методика навчання іноземних мов у середній школі*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2018). Сучасні технології навчання іноземних мов. *Іноземні мови*, 2, 3–8.
- Селіванова, О. О. (2019). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: ПНПУ.
- Юрченко, І. М. (2021). Використання мультимедійних технологій у процесі формування комунікативних навичок. *Педагогічні науки*, 5, 45–49.

**А. К. Мальцева,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Т. В. Слива)

## ЛЕКСИЧНІ МАРКЕРИ ГІПЕРБОЛІЗАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

**Постановка проблеми, актуальність.** У сучасному мовному середовищі гіперболу активно використовують у художньому, розмовному, медійному, рекламному дискурсах. Гіперболізація посилює інтенсивність мовленнєвого впливу, створюючи емоційно загострену інтерпретацію реальності. Перебільшення стає механізмом підсилення оцінки, привернення уваги й передачі внутрішньої напруги. Експресивний потенціал гіперболізації зумовлює потребу типологічного аналізу форм її вербалізації в англійській та українській мовах із урахуванням культурної специфіки емоційної комунікації.

**Мета дослідження** – визначити лексичні засоби гіперболізації у двох мовних системах, виокремивши спільні моделі та культурно зумовлені відмінності.

**Наукові результати.** Гіпербола створює умовний масштаб явища, передаючи емоційний стан мовця та його оцінне ставлення. Перебільшення інтенсифікує висловлювання, дозволяючи посилити силу переживання, надати йому конкретної образної форми. Комунікативний ефект гіперболізації базується на здатності людини інтерпретувати надмірність як ознаку винятковості ситуації.

Українська мова проявляє тенденцію до використання емоційно забарвлених прикметників та прислівників підсилення. У словотвірній системі домінують афікси інтенсифікації (*над-*, *пре-*), що передають абсолютний ступінь ознаки. Застосування цих морфем формує особливу ритміко-інтонаційну експресію

висловлювання. Образність українських гіпербол розкривається в метафоричних номінаціях із залученням соматичної, природної, предметної лексики (Horbach, 2012).

Англійська мова тяжіє до використання інтенсифікаторів універсального характеру (*absolutely, completely, extremely*). Основним способом підсилення є категоріальна максималізація через лексеми розміру, сили, масштабу, часу. Мовці частіше звертаються до загальнозрозумілих гіперболічних моделей, що забезпечує просте та швидке декодування емоційного змісту вмотивованими носіями мови (Kravchuk, Kolomiets, 2014).

У художньому дискурсі гіперболізація структурує емоційну доміную образ. Вона визначає стильову організацію тексту, відтворюючи польову інтенсивність переживань персонажів. Перебільшення сприяє посиленню емоційного резонансу, який впливає на естетичне сприйняття твору, забезпечує глибшу емпатійну взаємодію між автором та читачем.

У медійному дискурсі гіперболізація стимулює інтерес аудиторії. Упорядкування новинних повідомлень за принципом драматизації подій формує інформаційну конкуренцію. Інтенсивні лексеми стають маркерами загостреної уваги, створюючи ефект важливості або загрози. Таке перебільшення стає засобом привернення уваги в умовах перенасичення інформацією (Kononenko, 2017).

У рекламному мовленні гіпербола виконує персуазивну функцію. Вона активізує орієнтирами оцінки, які ґрунтуються на довірі до вигаданих характеристик товару. Перебільшення тут працює не на істинність повідомлення, а на формування бажання володіти предметом через ірраціональний позитивний образ.

У розмовному спілкуванні гіперболізація створює природну емоційну динаміку комунікації. Її використовують для підсилення реакції на подію, формування неформального контакту та встановлення дружнього стилю взаємодії. Перебільшені висловлювання компенсують межі раціонального опису внутрішнього стану.

Психолінгвістична функція перебільшення полягає у зниженні когнітивного навантаження під час вербалізації складних емоційних переживань. Людина віддає перевагу гіперболі тоді, коли необхідно негайно висловити інтенсивність почуттів без складної аргументації. У цьому випадку гіперболізація стає оптимальним механізмом вираження спонтанності (Avchinnikova, Veremiuk, 2023).

Порівняння двох мов засвідчує: англійська гіперболізація орієнтована на раціонально-категоріальні параметри, тоді українська – на сенсорні образи. Різниця в реалізації перебільшення визначається протиставленням: абстрактно-логічне посилення проти предметно-образного. Кожна модель узгоджується з культурними особливостями емоційного мислення.

Універсальний характер гіперболізації дозволяє розглядати її як мовний інструмент, що структурує емоційний досвід людини. Вона формує стилістичну виразність тексту й забезпечує ефективну передачу суб'єктивної оцінності, закріпленої у комунікативній традиції мовців.

**Висновки.** Гіперболізація у двох мовах демонструє багаторівневу будову та значний потенціал впливу на свідомість адресата. Вона фіксує емоційний вимір реальності, інтенсифікує комунікативне повідомлення та створює стійкі культурні стереотипи вираження переживань.

**Перспективи дослідження.** Подальші дослідження передбачають аналіз синтаксичних і фразеологічних моделей перебільшення та оцінку перекладних стратегій у різних дискурсивних умовах.

#### Список використаних джерел

Avchinnikova, H. D., & Veremiuk, L. L. (2023). Vzhyvannia hiperboly v literaturi vid pershykh prats do sohodennia (anhlo-ukrainski spivvidnoshennia). *Zakarpatski Filolohichni Studii*, 2(29), 238–243.

Horbach, N. I. (2012). Hiperbola u publicystychnykh tekstakh: Funktsiinyi vymir. *Naukovi Zapysky*, (5), 45–50.

Demianiuk, O. V. (2011). Hiperbolizatsiia v suchasnomu ukrainskomu khudozhnomu dyskursi. *Movoznavstvo*, (2), 23–29.

Kononenko, V. (2017). Linhvokohnityvna interpretatsiia hiperbolichnykh utvoren. *Ukrainska Mova*, 2(62), 14–24.

Kravchuk, N. V., & Kolomiets, S. S. (2014). Gender-determined peculiarities of hyperbole and litotes in communicative behaviour of characters of the “Harry Potter” series. *Journal of the National Technical University of Ukraine “KPI”: Philology and Educational Studies*, (2), 45–50.

**А. А. Мартинюк,**

УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – доц. І. А. Гладка)

### ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ В 11 КЛАСІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, де інформаційно-комунікаційні технології проникають у всі сфери життя, освіта зазнає докорінних змін. Особливо це стосується вивчення іноземних мов, зокрема англійської, яка посідає провідне місце як засіб міжнародного спілкування. В умовах глобалізації, інтеграції України до світового освітнього простору та активного впровадження цифрових технологій зростає потреба в оновленні методик навчання, зокрема у старшій школі. **Актуальність** тез зумовлена тим, що англійська мова сьогодні є не лише навчальним предметом, а й необхідним інструментом для отримання інформації, розвитку особистості та професійної реалізації. Здатність розуміти англомовні тексти – одна з ключових компетентностей, без якої неможливе успішне функціонування сучасної людини в умовах інформаційного суспільства. Тому завдання школи полягає не лише у

формуванні лексико-граматичних навичок, а й у розвитку умінь працювати з текстами різних типів, аналізувати їх, виділяти головне, робити висновки – тобто опанувати навички ознайомлювального читання.

Традиційна система навчання читання, заснована переважно на підручниках, поступово втрачає свою ефективність, оскільки учні старших класів живуть у цифровому світі, де головним джерелом інформації є інтернет. Тексти з підручників часто є адаптованими та позбавленими автентичності, що не дозволяє сформувати у старшокласників навички розуміння реальних мовних ситуацій. Водночас веб-простір відкриває безмежні можливості для навчання англійської мови, надаючи доступ до великої кількості автентичних матеріалів, створених носіями мови. Саме тому *мета тез* полягає у теоретичному обґрунтуванні й аналізі ефективності використання онлайн-ресурсів для навчання ознайомлювального читання в 11 класі, а також у визначенні методичних умов, які забезпечують підвищення мотивації та результативності навчання.

Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови є важливою складовою сучасної освітньої практики [4, с. 63]. Онлайн-платформи, електронні бібліотеки, навчальні блоги, інтерактивні курси, відео- та аудіоматеріали – усе це створює нові можливості для розвитку читацьких навичок. Залучення веб-ресурсів сприяє формуванню не лише мовної, а й соціокультурної компетентності, адже учні мають змогу безпосередньо ознайомлюватися з культурою, традиціями, суспільними реаліями англійськомовних країн. Читання автентичних текстів розширює кругозір учнів, робить навчання ближчим до реального життя, а також підвищує інтерес до предмета.

Дослідження Вільхової І. С. засвідчують, що цифрові ресурси значно підвищують рівень володіння англійською мовою, оскільки забезпечують швидкий доступ до різноманітних текстів, створених для реального спілкування, а не лише навчальних цілей [1, с. 36]. Це особливо важливо для розвитку ознайомлювального читання, коли головним завданням учня є розуміння основної інформації, ідей та змісту тексту без глибокого аналізу кожного слова. Такі навички формуються лише за умови регулярного контакту з різними типами текстів – від коротких новин до публіцистичних статей чи блогів. Саме веб-ресурси надають змогу реалізувати цей принцип у повному обсязі.

Згідно з дослідженнями Пікуль І. В., формування читацької компетентності тісно пов'язане з мотивацією та залученням учнів у процес пізнання [3, с. 160]. Вебквести, інтерактивні завдання, цифрові проекти перетворюють процес читання на активну пізнавальну діяльність. Учень стає не пасивним споживачем інформації, а її дослідником і співтворцем. Важливу роль у цьому відіграють освітні платформи, такі як British Council, Duolingo, ReadTheory, Kahoot!, Quizlet тощо. Наприклад, Duolingo пропонує адаптивні завдання з читання, які автоматично підлаштовуються під рівень володіння мовою, надаючи учневі змогу поступово підвищувати складність матеріалу. На платформах типу Kahoot!

викладачі створюють інтерактивні вікторини, що допомагають закріпити зміст прочитаних текстів у динамічній ігровій формі.

Особливу увагу варто звернути на мультимедійність веб-ресурсів, яка робить навчальний процес більш захопливим. Використання відео, аудіо, графіки, анімацій сприяє кращому розумінню змісту тексту, формує здатність працювати з інформацією у різних форматах і стимулює пізнавальну активність. Заболотна Т. В. наголошує, що мультимедійність і креативність завдань є потужними чинниками підвищення мотивації старшокласників до читання [2, с. 269].

У контексті теми дослідження розглянемо приклади інтеграції таких ресурсів у практику навчання ознайомлювального читання в 11 класі.

Під час опрацювання теми «Environmental Problems» учитель може запропонувати учням короткий автентичний текст «Kids vs. Plastic» на сайті *National Geographic Kids* [5]. Після ознайомлення з матеріалом учні визначають основні факти про проблему забруднення довкілля, а для перевірки розуміння змісту використовують інтерактивну вікторину на платформі *Kahoot!*. Завершальним етапом є коротке обговорення у парах можливих рішень екологічних проблем. Такий підхід поєднує ознайомлювальне читання, інтерактивність і комунікативну практику, що сприяє розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації.

Під час вивчення теми «Global Youth Culture» доцільним є використання матеріалів із сайту *British Council LearnEnglish Teens*. Учні читають блог «Graffiti and street art (B2)» [6], виконують онлайн-завдання “Check your understanding – True/False”, а далі створюють короткий коментар, порівнюючи періоди розвитку вуличного мистецтва. Такий формат дозволяє формувати навички швидкого пошуку основної інформації та розвивати міжкультурну компетентність.

Отже, інтеграція онлайн-ресурсів у навчання англійського читання створює можливості для поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Вона дозволяє урізноманітнити форми роботи, забезпечити диференціацію навчання, розвивати аналітичне мислення й комунікативні навички старшокласників.

Підсумовуючи, можна зазначити, що використання онлайн-ресурсів на уроках англійської мови в 11 класі є потужним засобом підвищення ефективності навчання ознайомлювального читання. Вони сприяють формуванню не лише мовних, а й когнітивних та соціокультурних умінь, підвищують мотивацію до навчання, розвивають самостійність та відповідальність. Ефективність такого підходу значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, його здатності адаптувати цифрові ресурси до конкретних освітніх цілей, рівня підготовки учнів та особливостей класу. Таким чином, веб-ресурси – не просто допоміжний інструмент, а повноцінний компонент навчального процесу, що робить уроки змістовними, сучасними та мотивувальними.

### Список використаних джерел

- Вільхова, І. С. (2024). Використання цифрових ресурсів та платформ для підвищення рівня володіння англійською мовою. *Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (с. 35–36) / за заг. ред. Н. В. Білоусової, О. С. Філоненко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Заболотна, Т. В. (2023). Типологія та критерії відбору власне навчальних мобільних додатків для розвитку усних видів мовленнєвої діяльності. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*, (35), 269. Ун-т Григорія Сковороди в Переяславі. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-11>
- Пікуль, І. В. (2024). Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти за допомогою технології вебквест. *Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (с. 160) / за заг. ред. Н. В. Білоусової, О. С. Філоненко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Січкач, Я. Р. (2024). Психологічні аспекти впровадження інтернет-ресурсів у навчання читання англійською мовою у старшій школі. *Proceedings of the XXX International Scientific and Practical Conference «Actual Problems of Science and Technology – from Theory to Practice»* (July 3–5, 2024, Bern, Switzerland), 63.
- National Geographic Kids. (2025). *Kids vs. Plastic* [Video]. National Geographic Kids. <https://kids.nationalgeographic.com/videos/topic/kids-vs-plastic>
- Newton, R. (2025). *Graffiti and street art (B2)*. British Council LearnEnglish Teens. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/reading-zone/b2-graded-reading/graffiti-street-art-b2>

**А. Ю. Матвєєв,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Л. В. Давидюк)

### **КОГНІТИВНА ТЕОРІЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО НАВЧАННЯ РІЧАРДА МАЙЄРА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОЄКТУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО СУПРОВОДУ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

В умовах цифрової трансформації освіти використання мультимедійних матеріалів на уроках зарубіжної літератури стає невід'ємною частиною навчального процесу. Однак, саме по собі додавання презентацій, відео чи інтерактивних вправ не гарантує підвищення ефективності навчання. Учителі можуть створювати дидактичні матеріали, що перевантажують учнів зайвою інформацією або відволікають від головної мети, знижуючи рівень засвоєння знань.

**Актуальність** теми полягає в нагальній потребі обґрунтування та систематизації підходів до розробки мультимедійних навчальних матеріалів на основі науково доведених принципів когнітивної психології.

**Метою** даної роботи є аналіз ключових положень когнітивної теорії мультимедійного навчання Річарда Майєра для подальшого створення ефективних освітніх матеріалів на уроках зарубіжної літератури.

Однією із сучасних педагогічних концепцій є когнітивна теорія мультимедійного навчання американського психолога Річарда Майєра. В її основі лежить гіпотеза, що люди можуть вивчити більше зі слів та зображень, ніж лише зі слів. Протягом кількох десятиліть Майєр досліджує та обґрунтовує ефективність поєднання різних способів подання навчальної інформації, зокрема слів та зображень, і відповідних принципів розробки навчальних матеріалів (Mayer & Fiorella, 2022).

Теорія Майєра визначає поняття «мультимедіа» як представлення слів (друкований текст або усна мова) та зображень (ілюстрації, фотографії, анімація або відео), при чому важливим є і поєднання, й одночасне використання вербальної та графічної форм (Mayer & Fiorella, 2022).

В основі теорії Майєра знаходяться три фундаментальних припущення:

1) припущення про двоканальність (англ. dual-channel assumption) – люди мають два окремі канали опрацювання інформації у візуальному / просторовому представленні та аудіальному / вербальному представленні;

2) припущення про обмежену ємність (англ. limited capacity assumption) – люди обмежені в кількості інформації, яку можуть обробити у кожному каналі одночасно;

3) припущення про активне опрацювання (англ. active processing assumption) – для змістовного навчання люди повинні приймати активну участь у когнітивній обробці інформації (Mayer & Fiorella, 2022).

Починаючи з 1989 року в рамках когнітивної теорії мультимедійного навчання Річард Майєр і його колеги сформулювали та експериментально перевірили 15 принципів розробки ефективних мультимедійних матеріалів:

1) принцип узгодженості (англ. coherence principle) – слід прибрати будь-яку сторонню інформацію, графіку чи звуки, що не стосуються теми, аби не відволікати учнів;

2) принцип сигналізації (англ. signaling principle) – потрібно використовувати візуальні акценти, такі як виділення тексту чи стрілки, щоб спрямувати увагу учнів на ключову інформацію;

3) принцип надмірності (англ. redundancy principle) – не варто дублювати усне пояснення ідентичним текстом на екрані, оскільки це перевантажує візуальний канал сприйняття інформації;

4) принцип просторової суміжності (англ. spatial contiguity principle) – текст, що пояснює зображення, має бути розташований максимально близько до цього зображення або його відповідної частини;

- 5) принцип часової суміжності (англ. temporal contiguity principle) – візуальний ряд та відповідний аудіосупровід повинні відтворюватися синхронно, а не одне після одного;
- 6) принцип сегментації (англ. segmenting principle) – складну та об'ємну інформацію слід розбивати на короткі логічні частини, дозволяючи учням контролювати темп навчання;
- 7) принцип попередньої підготовки (англ. pre-training principle) – перш ніж починати вивчати складну тему, варто коротко ознайомити учнів з основними термінами та ідеями;
- 8) принцип модальності (англ. modality principle) – пояснювати візуальні матеріали краще голосом, аніж за допомогою текстових описів на екрані, щоб розподілити когнітивне навантаження.
- 9) принцип мультимедійності (англ. multimedia principle) – поєднання тексту або усного мовлення з релевантними зображеннями значно ефективніше для запам'ятовування, ніж просто слова;
- 10) принцип персоналізації (англ. personalization principle) – неформальний тон спілкування створює відчуття діалогу і підвищує залученість;
- 11) принцип голосу (англ. voice principle) – живий, виразний голос людини сприймається краще і викликає більше довіри, ніж монотонний, згенерований комп'ютером;
- 12) принцип зображення (англ. image principle) – зображення викладача на екрані може відволікати увагу від головного матеріалу;
- 13) принцип втілення (англ. embodiment principle) – якщо використовується образ віртуального викладача, то він повинен бути реалістичними для кращого сприйняття учнями;
- 14) принцип занурення (англ. immersion principle) – використання складних імерсивних 3D-технологій не гарантує кращі результати, ніж добре продумані 2D-матеріали;
- 15) принцип генеративної активності (англ. generative activity principle) – активна розумова робота з творчими завданнями допомагає глибше зрозуміти і краще запам'ятати матеріал (Mayer & Fiorella, 2022; Mayer, 2024).

Також варто зазначити, що дослідники по всьому світу продовжують випрацьовувати власні принципи розробки навчальних мультимедійних матеріалів на основі теорії Майєра, таким чином розвиваючи і доповнюючи її (Mayer, 2024).

**Висновки.** Когнітивна теорія мультимедійного навчання Річарда Майєра пропонує науково обґрунтовану та практично орієнтовану основу для створення ефективних навчальних матеріалів. Застосування її принципів при створенні мультимедійного контенту для уроків зарубіжної літератури дозволяє перетворити вербальну природу художнього тексту в ефективний мультимедійний досвід: грамотно візуалізувати складні метафоричні образи, відтворити історичний контекст епохи та поглибити аналіз авторського стилю, не перевантажуючи когнітивні канали учнів. *Перспективним* напрямом подальшої діяльності є розробка

мультимедійних навчальних матеріалів для вивчення окремих тем курсу зарубіжної літератури з урахуванням принципів теорії Майєра, а також експериментальна перевірка їхньої ефективності.

### Список використаних джерел

Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36, Article 8.

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2022). *The Cambridge handbook of multimedia learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press.

**В. О.Матвійчук,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – д. ф. н., проф. О. І. Леута)

## ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З ЗООСЕМІЧНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

**Актуальність.** У сучасному суспільстві стрімко зростає інтерес до лінгвокультурологічного та когнітивного підходів у сучасній фразеології, що спрямовані на вивчення зв'язків між мовою, мисленням і культурою. Фразеологізми з зоосемічними компонентами у цьому сенсі є надзвичайно продуктивним об'єктом аналізу, адже вони поєднують у собі образність, стереотипізацію, символіку та конотативну насиченість, саме цим і зумовлена актуальність їх вивчення.

**Метою** дослідження є здійснення комплексного аналізу фразеологізмів з зоосемічними компонентами в англійській та українській мовах на основі їх тематичної, структурної, функціональної та конотативної характеристики, а також визначити спільне й відмінне в їхній семантиці та мовній реалізації.

Мова не є нейтральним інструментом комунікації, а виконує функцію віддзеркалення колективного досвіду, світогляду та ціннісних орієнтирів. Саме тому вивчення фразеологізмів дозволяє простежити, як через мовні одиниці фіксуються уявлення народу про світ, норми поведінки, культурні уподобання та традиційні знання.

Сучасні наукові підходи пропонують аналізувати фразеологізми не лише як елемент культури, а як когнітивні структури. Як наголошує Н. Зикова, важливо враховувати механізми, за допомогою яких культурна інформація закодовується у фразеологічних одиницях, підтримується в мовній пам'яті та відтворюється в процесі спілкування [1, с. 256]. Зокрема, вона звертає увагу на те, що саме образність фразеологізмів – тобто метафорична основа – є головним каналом передавання культурної інформації.

Не менш вагомим є і підхід К. Ріседжера, який розглядає кожне мовне слово як символ із власною культурною «оболонкою». У цьому контексті фразеологізм

виступає не просто стійкою конструкцією, а одиницею культурного знання, через яку мовець взаємодіє зі своєю традицією, оцінює навколишнє та передає значущі смисли [2, с. 212].

Мовна картина світу, відтворена у фразеологізмах, становить своєрідний код культури, що фіксує у собі колективний досвід, уявлення та ціннісні орієнтири носіїв мови. Ці стійкі мовні одиниці, вмонтовані в структуру повсякденного й художнього мовлення, не просто позначають предмети чи явища, а формують образи, які є результатом тривалого пізнавального та історико-культурного розвитку. Таким чином, фразеологізми виконують не лише номінативну чи стилістичну функцію, а й концептуалізують реальність крізь призму національного світобачення.

Водночас важливо зазначити, що у межах різних мов одне й те саме поняття може бути виражене різними фразеологічними засобами. Це свідчить про те, що кожна мова вибудовує унікальні шляхи репрезентації реальності, спираючись на власний культурний досвід. Наприклад, у виразі *to have butterflies in one's stomach* (англ.) та *душа не на місці* (укр.) ідеться про схожий емоційний стан – хвилювання чи тривогу, але образи, покладені в основу цих фразеологізмів, різняться за походженням, а отже, за культурною природою.

З іншого боку, не можна ігнорувати той факт, що фразеологізми часто несуть у собі емоційно-оцінний зміст, і саме ця властивість пов'язує їх із колективними цінностями. Як зазначає Д. Пенчев, образність мовного знака є продуктом тривалої взаємодії індивідуального та спільнотного досвіду. У процесі цієї взаємодії фразеологізми не лише описують дійсність, а й структурують її, надаючи значенням емоційно-когнітивного забарвлення [3].

**Висновки.** Результати дослідження підтверджують, що зоосемічні елементи відіграють значну роль у структурі фразеологізмів, надаючи їм образності, емоційної виразності та культурної специфіки. Їхнє функціонування в англійській та українській мовах демонструє як спільність типових для людства уявлень про тварин, так і національну своєрідність, яка виявляється на рівні семантики, стилістики й функціонального навантаження. Зібраний і проаналізований матеріал може слугувати основою для подальших досліджень у галузі фразеології, когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та перекладознавства.

Дослідження виявило, що фразеологізми з зоосемічними елементами, маючи високий рівень образності, виступають одним із ключових каналів фіксації національної специфіки. Образ тварини в них не є універсальним, а формується під впливом ментальних і культурно-історичних чинників кожної мови, що обумовлює розбіжності у фразеотворенні навіть за наявності подібних видів тварин у природі обох культур.

### Список використаних джерел

- Zykova, I. (2016). The phraseological meaning construal in the traditional vs cognitive culture-oriented perspectives. *The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 1(2), 253–286.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Bristol: Clevedon Multilingual Matters Ltd.
- Penchev, D. (2018). *Language and Consciousness*, 1–2. URL: [https://www.academia.edu/45439034/Language\\_and\\_Consciousness](https://www.academia.edu/45439034/Language_and_Consciousness).

**І. І. Мельникович,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д. філол. н., проф. Ю.В. Кравцова)

### ПОЛЬСЬКА Й УКРАЇНСЬКА ФРАЗЕОЛОГІЯ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Фразеологія посідає особливе місце в системі мови, оскільки є «дзеркалом культури» народу: в ній фіксуються колективний досвід, світогляд, морально-етичні уявлення, національні символи та стереотипи. В епоху глобалізації питання збереження мовної ідентичності й національно-культурних цінностей набуває **актуальності**. Порівняльне дослідження фразеології польської та української мов дає змогу не лише виявити спільні культурні архетипи, але й простежити специфіку ментальності обох народів, які, попри історичну та мовну спорідненість, розвивалися в різних соціокультурних умовах (Юрченко, 2010). Звернення до фразеологічного матеріалу в лінгвокультурологічному аспекті сприяє розумінню того, як через стійкі словосполучення відтворюється духовний досвід нації, її система цінностей, ставлення до праці, життя, віри, родини. Попри значну кількість праць, присвячених фразеології обох мов, лінгвокультурологічний підхід потребує подальшого розвитку, оскільки саме він дозволяє розглядати фразеологізми не лише як мовні одиниці, а як культурні коди, що формують ціннісну систему нації.

**Метою** дослідження є з'ясувати, як у фразеологічних системах польської та української мов відображено національні стереотипи та символіку, а також виявити спільні й відмінні риси світоглядних орієнтацій, закріплених у мовних образах.

Польська й українська фразеологічні системи формувалися в межах спільного слов'янського культурного простору, проте під впливом різних конфесійних і соціально-політичних чинників. Польська фразеологія розвивалася в межах католицької культурної традиції, що сприяло формуванню великого пласта ідіом із релігійно-етичним змістом: *mieć coś na sumieniu; być świętszym od papieża; grzeszyć językiem; modlić się o cud*. Ці одиниці відображають глибоко вкорінену моральну саморефлексію, поняття гріха, відповідальності та внутрішнього

обов'язку (Lewicki, 2015). В українській традиції домінують народно-християнські образи, у яких гармонійно поєднуються біблійні мотиви та залишки дохристиянських уявлень. Це простежується у фразеологізмах «нести свій хрест», «Божа кара», «як з неба впав», «світ за очі піти», що виражають ідеї терпіння, покори долі, духовного очищення.

У фразеологічних одиницях обох мов відбито ключові національні риси – емоційність, моральність, ставлення до праці, родини, долі. Українські фразеологізми тяжіють до колективістських і духовно-ціннісних орієнтирів: *як у Бога за пазухою; жити як люди; з хати не випускати; мати золоте серце*.

Польські одиниці демонструють схильність до індивідуальної ініціативи, дисципліни, розумової діяльності: *ciągnąć za sznurki; mieć głowę na karku; robić z igły widły; nie móc się w sobie zebrać*. Цікаво, що спільні для обох культур концепти *доля/los* і *праця/praca* мають різне емоційне наповнення. В українській мові доля виступає як персоніфікована сила, здатна «дарувати» або «відбирати» щастя (*щаслива доля; доля не посміхнулась*), тоді як у польській мові *los* частіше трактується як абстрактне, невідворотне явище (*ślepy los; taki już mój los*).

Символічний рівень фразеології реалізується через образи, що мають культурно значущий статус. В українській традиції це насамперед *хліб, земля, хата, вогонь, серце* – елементи, пов'язані з побутом і родинними цінностями. Наприклад, у фразеологізмах «з хлібом-сіллю зустрічатися», «без хліба – як без душі», «вдома й стіни гріють» постають символами життя, добробуту, духовного тепла. У польській фразеології переважають символи морально-релігійного плану: *łamać się chlebem; chleb powszedni; mieć czyste serce; Bóg dał; Bóg wziął*. Хліб тут асоціюється з євхаристійною традицією, серце – з чеснотою й милосердям, а Бог – із моральним критерієм людської поведінки (Zinken, 2004). Отже, спільні символи набувають різних смислових відтінків залежно від конфесійного контексту: у православній традиції – емоційно-етичного, у католицькій – етико-морального.

**Висновки.** Проведений аналіз засвідчив, що польська й українська фразеологічні системи мають як спільні, так і відмінні риси, оскільки мова виступає носієм національної свідомості. Українська фразеологія тяжіє до емоційно-образних, колективістських і духовних уявлень, тоді як польська – до індивідуалістичних, морально-раціональних і релігійно-етичних. Фразеологізми, що відображають національні стереотипи, виконують важливу функцію у формуванні ціннісних моделей поведінки, а також у збереженні культурної пам'яті народу.

**Перспективи** подальших досліджень убачаємо в розширенні порівняльного аналізу за участю інших слов'янських мов, а також у кількісному й семантичному аналізі фразеологізмів для створення міжмовного фразеологічного корпусу, який відобразить специфіку національного світобачення в різних культурних ареалах.

### Список використаних джерел

- Юрченко, В. В. (2010). *Мова і культура: етнолінгвістичні аспекти*. Київ: Либідь.  
Lewicki, A. (2015). *Frazeologia polska w ujęciu kulturowym*. Warszawa: Wyd-wo UW.

Wierzbicka, A. (2006). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.

Zinken, J. (2004). Metaphors, stereotypes, and cultural models: Polish cultural values in English and Polish proverbs. *Metaphor and Symbol*, 19 (3), 241–261.

**А. С. Миколенко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. психол. н., доцент О. М. Василенко)

## **ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО ТА АУДІОРЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Часто учні мають обмежений контакт з живою англійською мовою, що ускладнює розвиток розуміння на слух. Традиційні методи навчання, засновані на читанні та письмі, не завжди забезпечують достатній рівень слухового сприйняття, тому інтеграція відео- та аудіоматеріалів є *актуальним* завданням сучасного викладання.

Перегляд відео та прослуховування дозволяє учням сприймати живу англійську мову з різними діалектами та індивідуальною вимовою, що формує більш природне мовне середовище для комунікації.

Дослідження свідчать, що «при одночасному слухо-зоровому сприйнятті інформації засвоюється до 60% навчального матеріалу, що суттєво підвищує ефективність розуміння змісту уроку та стимулює активну участь учнів у навчальному процесі» (Бондарчук, 2025).

*Метою* дослідження є визначення ефективних методів використання медіаресурсів на уроках англійської мови у середній школі для формування навичок аудіювання, підвищення комунікативної компетентності учнів, розвитку їхньої мотивації до навчання, а також обґрунтування умов застосування мультимедійних матеріалів, прийомів роботи з ними, видів діяльності учнів на уроці та вимог до вибору відео- та аудіоматеріалів.

Мотивація займає центральне місце у навчальному процесі, адже без неї навіть найкращі методи та матеріали не будуть ефективними. Якщо учень не бажає вчитися, жодні традиційні засоби впливу не принесуть результату. У сучасних умовах перед школою, як в Україні, так і за кордоном, постала проблема зниження інтересу учнів до навчання. «Важливим завданням є організація процесу навчання таким чином, щоб учень активно, з цікавістю, та захопленням працював на уроці» (Струк, 2023).

Важливу роль відіграють цікаві та різноманітні завдання з чіткими інструкціями і поясненням їх користі, індивідуальне ставлення до учнів і підтримка їхньої впевненості через похвалу та прийняття помилок. Мотивацію підсилюють

завдання, що враховують інтереси учнів і дозволяють проявляти автономію, креативність та ініціативу, а також завдання, пов'язані з реальним життям.

Мотиваційна складова навчання тісно пов'язана з наочністю, адже візуальні та аудіовізуальні засоби сприйняття сприяють залученню учнів до активної діяльності, підвищують інтерес і концентрацію уваги, допомагають краще розуміти і запам'ятовувати матеріал. Наочність робить абстрактні поняття більш зрозумілими та підтримує позитивну навчальну атмосферу.

Використання відео та аудіоматеріалів є одним із найефективніших способів реалізації наочності на уроках англійської мови. «Мотиваційно-розвиваюча роль аудіовізуальних засобів інформації висуває їх на одне з перших місць серед технічних засобів навчання.» (Білоус, 2022)

Застосування відеоматеріалів на уроках англійської мови в середній школі є доцільним під час вивчення будь-якої теми та роботи з різними типами матеріалу – лексичним, граматичним або фонетичним – за умови продуманого і професійного підходу вчителя до організації уроку з урахуванням вікових особливостей учнів та їхніх навчальних потреб. «Основне завдання викладача полягає у правильному доборі аудіо- та відеоматеріалів, які мають бути цікавими, актуальними, доступними для розуміння, відповідати рівню володіння іноземною мовою студентами» (Олійник, 2021).

Відеоматеріали для використання на уроках англійської мови повинні відповідати ряду вимог. Тривалість відео не повинна перевищувати 5–8 хвилин для середньої школи та 10–12 хвилин для старшої школи. Відео має відповідати темі уроку та рівню володіння мовою учнів, враховувати їхні вікові особливості та інтереси. Його можна програвати з субтитрами або без них залежно від рівня навичок аудіювання учнів. Якість зображення та вимова повинні бути на високому рівні. Крім того, відеоматеріал має відповідати цензурним нормам і бути безпечним для дітей.

Онлайн-ресурси, такі як BBC Learning English, British Council, TED-Ed, Cambridge English, Learn English with TV Series, English with Lucy, EngVid, Speak English With Vanessa та інші, пропонують широкий спектр матеріалів для розвитку навичок сприйняття мови на слух. Наприклад, короткі діалоги, історії чи інтерв'ю, доступні на цих ресурсах, можна використовувати для тренування сприйняття загального змісту тексту, виділення ключової інформації чи аналізу мовленнєвих стратегій.

«Учитель може інтегрувати ці матеріали у свої уроки через завдання на основі активного слухання, коли учні відповідають на запитання, завершують речення чи відновлюють зміст за ключовими словами» (Москалець, 2025).

Сучасні підручники, як-от New Destinations, Full Blast та Pioneer від MM Publications, містять тематично узгоджені відеокурси, що дозволяють урізноманітнити уроки, зробити їх більш інтерактивними, емоційно насиченими й наближеними до реального спілкування англійською мовою.

Рекомендується поєднувати три етапи роботи з аудіо та відеоматеріалами. На підготовчому етапі учні налаштовуються на сприйняття матеріалу, активізують словниковий запас і прогнозують зміст. На цьому етапі вчитель мотивує учнів, активізує словниковий запас, знайомить з ключовою лексикою та прогнозує зміст відео або аудіо. Типи завдань включають передбачення теми за заголовком, ознайомлення зі списком нових слів, або короткий виклад основного змісту учителем.

Під час демонстраційного етапу учні працюють безпосередньо з матеріалом, виконуючи завдання на пошук мовної інформації, розвиток рецептивних умінь, говоріння та соціокультурних компетенцій. Вчитель організовує вправи на зіставлення, заповнення пропусків, встановлення хронологічного порядку, прогнозування подій, відтворення змісту та міжкультурні порівняння.

Ефективним прийомом є перегляд відео без субтитрів, що сприяє формуванню навичок аудіювання й допомагає учням зосередитись на звучанні англійської мови. Цікавим також є метод зупинки відео, коли вчитель перериває перегляд і пропонує учням передбачити подальші події.

Післядемонстраційний етап спрямований на розвиток продуктивних умінь в усному та писемному мовленні: учні переказують побачене, обговорюють проблеми у групах, створюють тексти (резюме, опис), вирішують проблемні завдання та виконують проєктні роботи, підготовлюючи доповіді або повідомлення за темою відео. Домашнє завдання також можна ефективно організувати з використанням відео та аудіоматеріалів. Наприклад, можна запропонувати переглянути короткий освітній ролик англійською та скласти короткий конспект або власний переказ, переглянути серію мультфільмів чи навчальних відеоуроків і підготувати опис персонажів або подій, або прослухати відеоінтерв'ю з носієм мови та підготувати коротку презентацію про тему інтерв'ю.

**Висновки.** Отже, було доведено, що ефективне використання відео- та аудіоресурсів на уроках англійської мови сприяє формуванню навичок аудіювання, розвитку комунікативної компетентності та підвищенню мотивації учнів до вивчення іноземної мови. У ході дослідження було переглянуто методи, умови та вимоги до впровадження мультимедійних матеріалів у навчальний процес.

Майбутнє освіти без сумніву пов'язане з активним використанням цифрових технологій. Кроки, які сьогодні роблять учителі, інтегруючи відео та аудіо у навчання, закладають основу для нової, більш сучасної школи, де учні не лише отримують знання, а й навчаються мислити, аналізувати, спілкуватися і творити. Подальший розвиток таких методик сприятиме ще більшому залученню дітей у навчальний процес і підготує їх до успішного життя у світі, де англійська мова є ключем до пізнання та комунікації. **Перспективи** даного дослідження полягають у подальшому вдосконаленні методики використання аудіо- та відеоресурсів на уроках англійської мови та розробці нових інтерактивних форм роботи.

### Список використаних джерел

- Боднарук, В. (2025). Методичні засади використання наочних матеріалів і відеоуроків у формуванні комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови. *Збірник наукових праць студентів та магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Вип. 19, с. 3–5. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
- Струк, Н. В. (2023). *Використання онлайн ресурсів на уроках англійської мови*. Васильків: Васильківський академічний ліцей «Успіх».
- Олійник, О. О. (2021). Використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів у викладанні іноземної мови: Матеріали III Всеукраїнської інтернет-конференції «Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України у європейський простір». Умань: Уманський національний університет садівництва.
- Білоус, А. А. (2022). Методика формування комунікативної компетентності в старшокласників із використанням мультимедійних засобів навчання (відеоматеріалів). *Теорія та методика навчання (з галузей знань). Загальна педагогіка та історія педагогіки*, Розділ 2. Випуск 43, т. 1. Київ: Київський університет технологій та дизайну. <https://doi.org/10.32843/26636085/2022/43/1.6>
- Москалець, Н. О. (2025). Ефективне використання онлайн-ресурсів для формування навичок аудіювання та читання на уроках англійської мови: сучасні підходи, інтерактивні методики та технології дистанційного навчання. Конотоп: Конотопський ліцей №3.

**І. П. Мисечко,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – д. філол. н., проф. О.І. Леута)

### ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ КОЛЬОРОНАЗВ У АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Кольороназви, як лінгвістичні одиниці, виходять за межі простої номінації та проникають у культурні й психологічні виміри, відображаючи когнітивні особливості носіїв мови. В умовах глобалізації та активної міжкультурної взаємодії, порівняльний аналіз функційно-семантичного поля колоронімів в англійській та українській мовах набуває особливої ваги. Розуміння спільних (ізоморфних) та відмінних (аломорфних) рис у системах кольоропозначень, як-от диференціація синього спектра (*blue* vs. *синій/блакитний*), є ключовим для розкриття національно-мовної картини світу та має практичне значення для перекладознавства й когнітивної лінгвістики. Відповідно, **актуальність** дослідження зумовлена фундаментальною роллю кольору в людській перцепції, обміні інформацією та формуванні психоемоційного стану.

*Мета* розвідки полягає у комплексному аналізі функційно-семантичного поля кольороназв в англійській та українській мовах для виявлення їхніх ізоморфних та аломорфних ознак на семантичному та структурному рівнях.

Колір виступає фундаментальною складовою людської перцепції та обміну інформацією, глибоко вкоріненою у повсякденну реальність. Його дія не обмежується зоровим досвідом, а поширюється на слухові, дотикові (тактильні), смакові, нюхові та естетичні модальності сприйняття. Дослідниці Т. Воропаєва та Л. Ковтун підкреслюють, що колір визначає візуальну перцепцію, здійснює суттєвий вплив на свідомість і підсвідомість індивіда, здатен трансформувати людське ставлення до різноманітних об'єктів та детермінувати поведінкові реакції й вчинки (Воропаєва, Ковтун, 2021). Концепт кольору не обмежується виключно естетичними категоріями, а проникає у сфери культури, психології та мовознавства. Вивчення зазначеного феномену, особливо засобами лінгвістичного аналізу, дозволяє розкрити широкий спектр уявлень щодо психоемоційного стану особистості. Це демонструє, яким чином цей, на перший погляд, елементарний аспект сенсорного досвіду бере участь у формуванні думок, емоцій, поведінкових патернів та навіть ідентичності.

Словник української мови (СУМ-11) трактує колір як «світловий тон чого-небудь; забарвлення» (Колір, 2025). У лінгвістиці існує варіативність термінів для позначення колірних понять. До найпоширеніших належать: кольоропозначення, колороніми, кольороназви, кольоронайменування, кольоративи, терміни кольору, кольорові (або колірні прикметники), кольористична лексика, прикметники зі значенням кольору, назви кольору, колірні терміни, кольористична лексика, хроматизми, а також кольорові (або колірні епітети). Ці найменування були запозичені лінгвістикою зі сфери мистецтва, зокрема живопису, що нерозривно оперує кольором. У цьому мистецькому контексті розрізняють феномени кольору та кольориту; останній визначається як складний взаємозв'язок кольорів, що має властивість впливати на перцепцію та когніцію світу, особливо в емоційному та сенсорному аспектах (Закович & Зязюн, 2004) Разом з тим, Ю. Лабур та О. Щербак вважають, що з огляду на термінологічну логіку, найбільш коректним лінгвістичним концептом є термін «колоронім» (Лабур, 2022).

Відповідно до класифікації, запропонованої Т. Семашко, кольоропозначення поділяються на ядерні (або основні) та периферійні, а також на абстрактні й конкретні (Семашко, 2008). До ядерної групи належать кольори, що мають давнє походження та існують у чистому вигляді, тобто позбавлені відтінкових варіацій; до них зараховують *білий, чорний, сірий, синій, червоний, зелений, жовтий, коричневий і голубий*. Специфіка цього «ядра» колоронімів полягає в тому, що з часом воно набуло додаткових образних конотацій, які ґрунтуються на асоціативних зв'язках та відображають їх практичне застосування і символічну значущість. Як приклад, червоний колір може символізувати почесність (напр., у вислові «*червоний куточок*») або слугувати попередженням про заборону (сигнал світлофора), водночас *жовтий* може мати асоціації з хворобливим станом

(«*жовте обличчя*») чи навіть психічним розладом (використання терміну «*жовтий дім*» як позначення психіатричної установи в минулому). Периферійна група колоронімів об'єднує решту кольоропозначень, які утримують сему ядерного кольору, але здатні набувати додаткових значень. Ці терміни демонструють тісний семантичний зв'язок з основними: ядерні колороніми функціонують як первинні, тоді як периферійні є їхніми вторинними відповідниками. Прикладами периферійних кольорів є *карий*, *бежевий*, *фіолетовий*. Припускається, що чим далі термін розташований від центру семантичного простору, тим меншу кількість конотацій він має, що посилює роль мотиваційних чинників у його використанні (Семашко, 2008).

Походження англomовної термінології для кольорів, зокрема *чорного*, *білого*, *сірого*, *червоного*, *жовтого*, *зеленого* та *коричневого*, сягає давньоанглійської мови або навіть давніших мовних етапів. Важливо зауважити, що на ранніх стадіях (окрім *червоного*) ці лексеми не мали відтінкової семантики; їхні значення поступово збагатилися відтінками лише в середньоанглійський період. Назви «*фіолетовий*» та «*оранжевий*» є запозиченнями з латинської та арабської мов, які увійшли в мову вже з наявним відтінковим значенням. Натомість термін «*рожевий*» увійшов у вжиток значно пізніше, а саме в шістнадцятому столітті. У слов'янських мовах, на відміну від англійської, базовий набір колірних термінів складається з дванадцяти одиниць, оскільки поняття «*синій*» має диференціацію на *світло-* та *темно-синій*.

Дослідження систем позначення кольорів в українській та англійській мовах дозволяє констатувати наявність як ізоморфних, так і аноморфних ознак. Хоча загально визнані категорії є спільними для обох мовних систем, специфіка їх використання має суттєві розбіжності. Наприклад, у сегменті *синього* кольору українська мова диференціює «*блакитний*» та «*синій*», що вказує на існування двох самостійних смислових одиниць. Натомість англійський концепт «*blue*» охоплює обидва ці відтінки. Подібна ситуація спостерігається в категорії *зеленого*, де українська мова використовує додаткову номінацію «*салатовий*» для світлішого варіанту, яка відсутня в базовому англійському лексиконі. Ізоморфізм кольоративів у досліджуваних мовах проявляється у наявності спільних базових категорій, що є відображенням фундаментальних аспектів людської перцепції кольору. Такі терміни, як *червоний*, *жовтий*, *чорний*, *білий* та *сірий*, функціонують як своєрідні орієнтири в колірній системі, що гарантує універсальність сприйняття відповідних відтінків незалежно від культурного контексту. Загальна подібність у функціонуванні цих базових номінацій свідчить про існування певних когнітивних засад, які детермінують формування лексичних одиниць, пов'язаних із кольоровим спектром. Попри відмінності в деталях, зазначені основні позначення виконують аналогічну функцію в обох мовах, формуючи чітке та зрозуміле уявлення про базові колірні категорії.

**Висновки.** Проведене дослідження функційно-семантичного поля кольороназв в англійській та українській мовах підтвердило існування як ізоморфних, так і

аломорфних ознак у їхній організації. Ізоморфізм проявляється у наявності спільного ядра базових колоронімів (чорний, білий, червоний, жовтий, сірий), що відображає універсальність фундаментальних аспектів людської перцепції. Водночас аломорфні риси чітко простежуються у різній сегментації окремих ділянок спектра, зокрема в диференціації українською мовою понять «синій» та «блакитний» на противагу єдиному англійському концепту «blue», а також у використанні специфічної номінації «салатовий». Ці розбіжності свідчать про те, що, попри спільну когнітивну основу, кожна мова формує унікальну систему кольоропозначень, яка віддзеркалює специфіку національно-мовної картини світу та культурно зумовлені особливості сприйняття реальності.

### Список використаних джерел

Воропаєва, Т. С., & Ковтун, Л. І. (2021). Колористичний вимір конфліктологічних досліджень. У *«Problems and tasks of modern science and practice»* (с. 407–412).

Закович, М. М., & Зязюн, І. Я. (2004). *Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посібник*. Знання.

Колір. (2025). Академічний тлумачний словник української мови. <https://sum.in.ua/s/kolir>

Лабур, Ю. Р. (2022). Термінологічна проблема одиниць на позначення кольору в лінгвістичній парадигмі. У *Вісник студентського наукового товариства [електронне видання]: збірник наукових праць студентів, магістрантів і аспірантів / за заг. ред. О. В. Мельничука*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. Вип. 26. 207 с. (с. 84–86).

Семашко, Т. Ф. (2008). *Особливості семантики та функціонування слів-кolorативів в українській фразеології* [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук].

**В. Д. Михайленко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Сафонова)

### ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПІДРЯДНИХ СПОЛУЧНИКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Мова – це код нації, що виражається через впорядковану систему знаків та правил у вигляді знакових одиниць, а саме фонем, морфем, слів та речень. Цей механізм слугує для спілкування між людьми, пізнання світу та культур, виконуючи такі функції, як: комунікативну, когнітивну та кумулятивну. І як нам відомо, мова постійно оновлюється та вдосконалюється, що дає нам змогу змістовно та зрозуміло висловлювати наші думки для інших. Одним із елементів зв'язку у реченні є підрядні сполучники, що встановлюють логічні та семантичні відношення, формуючи ієрархію висловлювання.

**Актуальність** теми полягає у важливості зіставлення мов різних систем для виявлення універсальних та специфічних способів синтаксичної організації складного речення з позиції функціональності сполучних одиниць. Детальне вивчення підрядних сполучників дає змогу глибше зрозуміти механізми кодування логіко-семантичних зв'язків та виявити причини, чому в одній мові один сполучник виконує кілька функцій, а в іншій – ці функції розподілені між спеціалізованими лексемами.

**Метою** роботи є опис, порівняння та типологічний аналіз обсягу семантичної поліфункціональності (функційного навантаження) основних груп підрядних сполучників в англійській та українській мовах.

Як незмінна службова частина мови сполучник виконує роль зв'язувального елемента між однорідними членами та частинами складного речення. Його ключова особливість полягає у відсутності номінативної функції (він не називає предметів, ознак чи дій) та граматичних категорій (роду, числа, відмінка), що відрізняє його від повнозначних слів. Сполучники поділяють на сурядні та підрядні відповідно до типу зв'язку, який вони встановлюють. За будовою вони можуть бути первинними або похідними, утвореними від інших частин мови чи сполученими із частками (Караман, 2011; Верба, 2006).

Зосередимо свою увагу на сполучниках підрядності в українській та англійській мовах на основі контрастивного аналізу.

Підрядні сполучники використовують для об'єднання частин у складнопідрядних реченнях. Їхнє головне функційне навантаження – це вираження відношення залежності підрядного речення від головного (або від іншого підрядного при послідовному підпорядкуванні). Ці сполучники поділяють на кілька основних груп за типом відношень, які вони встановлюють (Караман, 2011).

**З'ясувальні** сполучники вказують на об'єкт або зміст думки, про яку йдеться в головному реченні. До них належать **що, як, ніби** та ін., наприклад: *Знай, що в світі найтяжче – це серце носити студене!* (М. Рильський). Як в українській, так і в англійській мові існують з'ясувальні сполучники (objective, subjective, predicative conjunctions), вони виконуть ту саму функцію – додають підрядне речення, пояснюють та розширюють зміст головного речення. До сполучників цього типу відносять: **that** (що), **if** (якщо): *It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife* (Jane Austen).

**Обставинні** сполучники виражають різні обставини дії, названої в головному реченні. До них належать:

- 1) **місця й часу** вказують, коли відбувається дія: **щойно, ледве, тільки, як, після того як, відтоді як** та ін.: *Чому ж стоїш без руху ти, коли весь світ співає?* (Олександр Олесь). Для англійської мови також характерні сполучники часу (conjunctions of time), а саме: **as soon as** (як тільки, так,) **as** (як тільки), **until** (до того, як), **before** – **перед тим, як, after** (після того, як) та ін.: *No one would be truly free until all others were free* (George Orwell);

2) **мети** зазначають, для чого або з якою метою відбувається дія: **щоб, для того щоб, аби**: *І миті жодної не можна повернути, щоб заново, по-іншому прожити* (В. Симоненко). Відповідником в англійській є Conjunctions of purpose, а саме: **that** (щоб), **in order to** (для того аби, щоб), **so that** (щоб), **lest** (щоб): *We must be quiet so that the others may sleep* (F. Scott Fitzgerald);

3) **умови** пояснюють, за якої умови можлива дія: **якби, коли б, аби, якщо, як, як тільки**: *Коли сумління винесеш на сміття, його вже не придбаєш за купон* (І. Немченко). До цього типу сполучників (Conjunctions of condition) в англійській мові відносять: **if** (якщо), **unless** (якщо тільки ... не), **provided that** (враховуючи що), **supposing that** (припускаючи що), **once** (як тільки): *If you prick us, do we not bleed? If you tickle us, do we not laugh? If you poison us, do we not die? And if you wrong us, shall we not revenge?* (William Shakespeare)

4) **допустові** (Concessive Conjunctions) позначають обставину, незважаючи на яку дія все одно відбувається: **хоч, хоча, дарма що, незважаючи на те, що, хоч... але...**, в англійській – це **although** (хоча), **though** (хоча, одначе) і т. д.: *Не бійся правди, хоч яка гірка, не бійся смутків, хоч вони як ріки.* (Ліна Костенко)

5) **порівняльні** встановлюють порівняльний зв'язок або уподібнення. Для порівняння використовуємо такі сполучники: **як, мов, немов, наче, неначе, ніби, нібито, начебто** та ін.: *А туман, неначе ворог, Закриває море...* (Т. Шевченко). На протигагу українському типу, англійські Conjunctions of manner and comparison відображають, як/яким чином було зроблено дію або порівнюють її з іншою дією. До них належать: **as** (як), **as if** (наче), **as though** (неначе), **the way** (таким чином), **than** (ніж), **as...as** (як...як): *When in Rome, do as the Romans do* (Proverb).

6) **причини** вказують, чому відбувається дія: **бо, тому що, через те що, завдяки тому що, з тим що, оскільки**: *Се єресь, брате, бо ніхто не знає ні дня, ні часу...* (Леся Українка). В англійській мові до сполучників причини (Conjunctions of reason/cause) відносять: **as** (оскільки), **because** (тому що), **because of** (через те, що), **since** (оскільки) та ін.: *Then we're careful, because we mostly go down* (D. H. Lawrence).

7) **наслідку** свідчать про результат/наслідок, який впливає з головної частини: **так що**. Наприклад: *Молоді, чорняві скрипалі позакидали назад голови, так що на них ледве держались шапки* (І. Нечуй-Левицький). Для англійської мови також притаманні підрядні сполучники наслідку (Resultative Conjunctions): **that** (що), **so that** (таким чином): *The Spirit dropped beneath it, so that the extinguisher covered its whole form...* (Charles Dickens).

8) **міри, ступеня** демонструють інтенсивність або межу дії/ознаки: **аж, аж що, аж і**: *...собаки брешуть, аж з очей іскри сиплються, думають, що то він їх дратує* (Григорій Тютюнник).

Семантична багатозначність сполучника зростає від частотності вживання та зменшується, якщо мова має розвинену флексійну морфологію. До прикладу,

англійська мова є аналітичною системою з обмеженою кількістю морфологічних маркерів, що виконують багатофункціональну роль. Цю поліфункціональність демонструють сполучники *that, as, since*. У той час як українська мова, що є флективною, має можливість розподіляти функції підрядності між великою кількістю спеціалізованих сполучників *що, коли, щоб, бо, оскільки*. Це дає змогу для більшої структурної варіативності та прагнення до деталізованої семантики.

Таке функційне навантаження підрядних сполучників в українській мові значно відрізняється від англійської, відображаючи схильність української мови до експліцитного (явного) вираження синтаксичних та логічних зв'язків.

**Висновки.** Проведений типологічний та контрастивний аналіз засвідчив, що обсяг семантичної поліфункціональності підрядних сполучників прямо залежить від морфологічної системи мови. Зіставлення підтверджує, що мови різних систем досягають синтаксичної організації складнопідрядного речення різними шляхами: українська – через структурну варіативність і спеціалізацію, англійська – через функціональну універсальність і контекст.

### Список використаних джерел

Верба, Л. Г., Верба, Г. В. (2006). Граматика сучасної англійської мови: довідник (с. 178–180). Київ: Логос-М. <https://ifccyc1.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/106/2019/12/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB.pdf>

Гладуш, Н. Ф., Павлюк, Н. В. (2019). Contrastive Grammar: Theory and Practice = Порівняльна граматики: теорія і практика: навчальний посібник (с. 47–48). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка; Національний університет «Києво-Могилянська академія».

[https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27556/1/N\\_Gladush\\_N\\_Pavliuk\\_Contrastive%20Grammar.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27556/1/N_Gladush_N_Pavliuk_Contrastive%20Grammar.pdf)

Караман, С. О., Караман, О. В., Плющ, М. Я. (2011). Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник (с. 294–296). Київ: Літера ЛТД.

<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11333/1/%D0%A1%D0%A3%D0%9B%D0%9C%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD.pdf>

Олійник, О. Б., Шинкарук, В. Д., Гребницький, Г. М. (2007). Граматика української мови: навчальний посібник (с. 261–262). Київ: Кондор <http://194.44.152.155/elib/local/r/r428.pdf>

**Л. І. Мільченко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Т. В. Слива)

## УКРАЇНСЬКИЙ ВОЄННИЙ ДИСКУРС: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН

Роль воєнного дискурсу в Україні наразі важко переоцінити. Під час повномасштабного вторгнення Росії на територію України саме воєнний дискурс став основним медіатором спілкування не тільки політиків та військових, а й цивільного населення та ЗМІ. Воєнний дискурс є широким поняттям, що буває як формальним, так і неформальним (Самохіна, 2023). Йому притаманне емоційне мовлення, максимальне вираження суб'єктивно-емоційного ставлення автора до явищ, подій тощо. **Актуальність** теми полягає в тому, що сучасний воєнний дискурс бере безпосередню участь у «створенні, вираженні, поширенні та впровадженні в масову свідомість певних думок, суджень, оцінок, стереотипів і забобонів стосовно суспільних, соціальних, політичних, етнічних та інших груп», при цьому емоційне превалює над раціональним, чому серед іншого сприяє вживання опозицій *друг-ворог, свій-чужий, ми-вони*, що відображає бінарну структуру світосприйняття (Степаненко, 2023).

**Метою** є визначення специфіки українського воєнного дискурсу до 24 лютого 2022 р. та його сучасної форми.

**Наукові результати.** «Новітній український воєнний дискурс опертий на багаті традиції, які своїм корінням сягають Київської Русі, кількавікових національно-визвольних змагань, козацької республіки, Першої світової війни, Другої світової війни» (Степаненко, 2023). М. І. Степаненко підкреслює, що воєнний дискурс «еволюціонує зигзагоподібно», активізуючись у періоди «реальних подій немирного характеру» та пригальмовуючи під впливом «стабілізаційних чинників». Особливо цікавим аспектом цієї еволюції є трансформація номінативних структур на позначення воєнних подій, що яскраво простежується у зміні назв із *Великої Вітчизняної війни* на *Другу світову війну* або *німецько-радянську війну*. Оскільки на території сучасної України після Другої світової війни до 2014 року не було бойових дій, у воєнному дискурсі переважала формальна складова, що зберігала історичну пам'ять народу, наприклад: *герой Радянського Союзу, окупація, визволення, партизан, танкова дивізія, фашист, свято Перемоги, 9 травня*. За М. І. Степаненком, саме в критичні моменти політичного життя України радикально змінюється й дискурс, який віддзеркалює настрої суспільства (Степаненко, 2023).

Під час активізації політично-воєнних конфліктів, задокументовано українську традицію використовувати гумор як зброю проти ворога (згадаймо запорізьких козаків, які відповідали турецькому султану гострим і дотепним листом), що постійно розвивалась (Самохіна, 2023). У різні історичні періоди саме неформальний воєнний дискурс набував найрізноманітніших форм: народні пісні,

анекдоти та частівки часів Першої та Другої світових воєн. Наприклад, пісня опору Українських січових стрільців у 1914 році «Ой у лузі червона калина», яка сьогодні набула нової цінності, або анекдоти про червону армію, які збереглися й дотепер. Неформальний військовий дискурс виконує важливі психологічні та комунікативні функції: від зняття стресу і тривоги до формування відчуття єдності та підтримки бойового духу, дозволяючи людям психологічно дистанціюватися від травматичних подій і переосмислювати їх у менш загрозливому світлі (Самохіна, 2023).

Розглянемо особливості військового дискурсу періоду російсько-українського політичного та військового конфлікту. Водночас з екстралінгвістичними особливостями агресії Росії проти України, почали формуватися лінгвістичні, про що свідчать ті, хто, починаючи з 2014 року, документував гібридну війну у своїх наукових доробках. Наприклад, О. Тараненко та І. Грищенко згадують нові лексеми, що репрезентують мову ненависті: *кацап*, *москаль*, *ватнік* (Грищенко, 2025). Вони позначали не тільки представників держави-агресора, а й часто генералізували ВПО, які постраждали від вторгнення та вимушені були залишити свої домівки на сході України (Тараненко, 2016), що розглядають як елемент гібридної війни проти України (для руйнування національної єдності).

І. Галаса зазначає, що саме 2014 рік став поворотним пунктом у формуванні сучасного українського військового дискурсу. Перші виразні риси українського військового дискурсу з'явилися саме в цьому році після анексії Криму та збройного вторгнення в Донецьку та Луганську області. Концепція «otherness» (іншість) яскраво проявилася в інавгураційній промові Петра Порошенка 2014 року, яку авторка наводить як приклад: «Зрозуміло, що не зі “стрелками”, “абверами”, “бесами” чи іншою нечистю. Йдеться про діалог з мирними громадянами України» (Галаса, 2024). Це демонструє свідоме створення бінарної опозиції *ми-вони*, де агресор демонізується шляхом використання релігійної метафорики. Було також задокументовано першу хвилю військових неологізмів, що з'явилися після анексії Криму: *Антитерористична операція* (АТО), *атошники* – учасники АТО, *тітушки* – найманці для провокацій; *кучмізм* – політична система часів Л. Кучми; *донбасизація* – криміналізація; *азаровщина* – період прем'єрства М. Азарова тощо. У цей самий період з'явилися терміни *гібридна війна* та *неоголошена війна*, які характеризували провокаційну та нечесну російську агресію. Дерусифікаційні практики (демонтаж пам'ятників) маркувалися такими термінами, як *пушкінопад*. З початком повномасштабного вторгнення, яке стосувалося усієї країни, а не конкретних регіонів на сході, актуалізувались нові конструкції:

- **лексика жаху та катастрофи:** *повітряна тривога, ракети, геноцид, лінгвоцид, біженці*;
- **ентузіастичні та патріотичні конструкції:** *Доброго вечора, ми з України, Слава Україні, Російський військовий корабель*;
- **неологізми нової хвилі:** *путлер, рашисти, орки, байрактар, джавелінити, Бандера смузї* тощо.

Особливо показовим є свідоме некапіталізування слів *росія, путін, кремль*, що демонструє «неповагу та огиду до окупантів» (Галаса, 2025).

**Висновки.** Отже, український воєнний дискурс пройшов складний шлях і наразі являє собою мультимодальне явище, що відіграє провідну роль у формуванні національної ідентичності та опору російській агресії. Еволюція дискурсу, особливо помітна після 2014 року та кардинально посилена після повномасштабного вторгнення 2022 року, демонструє його адаптивність до викликів часу через створення нової термінології, використання гумору як психологічної зброї, формування чітких бінарних опозицій *свій-чужий* та активне залучення цифрових платформ для поширення ідей незламності й героїзму. Отримані результати дослідження закладають **перспективи** на подальший корпусний аналіз цього дискурсу, що дозволить краще зрозуміти механізми його функціонування та роль у формуванні суспільної думки в умовах війни, що має важливе значення не лише для лінгвістичної науки, але й для розуміння процесів національного спротиву та самоствердження в критичні історичні моменти.

#### Список використаних джерел

Степаненко, М. І. (2023). Український новітній воєнний дискурс: функційні виміри, репрезентативна база. У *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу* (с. 199).

Самохіна, В. (2024). Український дискурс війни: гумор заради перемоги. У *Український воєнний дискурс: полілог жанрів і стилів: колективна монографія* (с. 176–199). Київ.

Тараненко, О. В. (2016). Особливості сучасного українського медіаконтенту щодо вимушено переміщених осіб. *Соціальні комунікації: теорія і практика*, 1, 73–79.

Грищенко, І. В. (2025). *Етномова як маркер чужого у народній прозі України*. [https://www.researchgate.net/publication/322276052\\_Etnomova\\_ak\\_marker\\_Cuzogo\\_u\\_narodnij\\_prozi\\_Ukraini](https://www.researchgate.net/publication/322276052_Etnomova_ak_marker_Cuzogo_u_narodnij_prozi_Ukraini)

Halasa, I. (2024). Ukrainian war discourse before and after the full-scale invasion of Russia. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (209), 76–81.

**Anna Mykhailova,**

State University of Trade and Economics  
(Scientific supervisor – PhD in Philology,  
Associate Professor Olena Okhrimenko)

#### THE ROLE OF INTERPRETERS IN PEACEKEEPING MISSIONS: INTERCULTURAL BARRIERS AND RISKS

Interpreters play an essential role in peacekeeping missions because they serve as the main link between military personnel, local authorities, and civilians, enabling communication in situations where even a small misunderstanding can have serious

consequences. The problem lies in the fact that the work of interpreters is far more complex than merely translating words. They must interpret cultural meanings, gestures, and intentions that are not always apparent in direct speech, which positions them as active cultural mediators rather than neutral conduits. Their role directly influences how negotiations, coordination, and daily interactions unfold in the mission environment (Inghilleri, 2009). *This issue is highly relevant today*, as modern peacekeeping operations often involve participants from diverse linguistic and cultural backgrounds, making effective intercultural communication a critical factor for mission success.

*The purpose* of this research is to analyze the role of interpreters in peacekeeping missions, focusing on the intercultural barriers and risks that accompany their work. Interpreters operate in a state of “in-betweenness”: they do not fully belong to the military, yet they are no longer perceived as part of the local community. This creates a state of liminality, where trust becomes fragile. Peacekeeping forces may fear that interpreters are potential security risks, while local communities may view them as traitors for cooperating with foreign missions. As a result, interpreters face both psychological stress and operational danger, as the loss of trust or a breakdown in communication can quickly escalate tensions and undermine the mission (Baker, 2010). Scientific research provides concrete evidence of these challenges. Studies of interpreters in Bosnia and other conflict zones have shown that many interpreters were exposed to harassment, violence, and social exclusion simply because they were seen as representatives of a foreign or occupying presence (Ruiz Rosendo & Persaud, 2016). This demonstrates that the main intercultural barrier in peacekeeping missions is not just linguistic but social and symbolic – Interpreters become visible symbols of international intervention. Their dual identity places them in constant danger, and yet their indispensable role in communication is often underrecognized.

Another important dimension of this issue is the educational or “pedagogical” function interpreters perform. As Tipton (2011) notes, interpreters in conflict environments often act as informal instructors, teaching soldiers and international staff about local customs, etiquette, and nonverbal communication patterns. This educational exchange, while vital for successful cooperation, is rarely acknowledged or supported institutionally. When this role is ignored, cultural misunderstandings and frustration emerge, and critical intercultural knowledge remains unutilized. Therefore, one of the significant risks to mission effectiveness lies in the failure to prepare and train peacekeepers for collaborative and reciprocal learning with interpreters.

At the same time, there are also long-term institutional and ethical risks associated with the lack of structured protection for interpreters. Many cases – such as those documented in post-conflict Bosnia and later in Afghanistan – reveal that interpreters were left unprotected after the end of missions, facing retaliation or forced displacement. The insufficient planning for their safety not only jeopardizes their lives but also weakens future cooperation, as potential interpreters may refuse to engage due to fear and mistrust (Li, Tian, & Huang, 2016).

**In conclusion**, interpreters in peacekeeping missions are not simply language professionals but active participants in intercultural communication who co-construct meaning, facilitate understanding, and often teach cultural sensitivity. However, their position “between worlds” makes them vulnerable to suspicion, danger, and emotional strain. Recognizing this complexity is essential for improving mission effectiveness and ensuring ethical treatment. **Future research** should focus on developing specialized training programs that combine linguistic, cultural, and ethical preparation, as well as policy frameworks that guarantee interpreters’ protection during and after missions. By addressing these issues, international organizations can strengthen both operational efficiency and moral responsibility in peacekeeping practice.

### References

- Baker, C. (2010). It’s not their job to soldier: Distinguishing civilian and military in soldiers’ and interpreters’ accounts of peacekeeping in 1990s Bosnia-Herzegovina. *Journal of War & Culture Studies*, 3(2), 137–150.
- Inghilleri, M. (2009). Translators in war zones: Ethics under fire in Iraq. In E. Bielsa & C. W. Hughes (Eds.), *Globalization, political violence and translation* (pp. 207–221). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Li, P., Tian, C., & Huang, Z. (2016). Ethics, identity and ideology: A study of the interpreters in the War of Resistance against Japanese Aggression (1937–1945). *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15, 163–183. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v15i.390>
- Ruiz Rosendo, L., & Persaud, C. (2016). Interpreters and interpreting in conflict zones and scenarios: A historical perspective. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15, 1–35.
- Tipton, R. (2011). Relationships of learning between military personnel and interpreters in situations of violent conflict: Dual pedagogies and communities of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 15–40. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798810>

**О. В. Овсієнко,**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Т. В. Давидова)

### ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ КОНЦЕПТУ “МИЛОСЕРДЯ” В КАЗКАХ О. ВАЙЛДА «ЩАСЛИВИЙ ПРИНЦ» ТА «ХЛОПЧИК-ЗІРКА» (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ І. КОРУНЦЯ)

**Актуальність** дослідження перекладацьких стратегій відтворення морально-етичних концептів зумовлена необхідністю глибокого розуміння механізмів передачі культурно значущих сенсів у міжмовному просторі. Казки Оскара Вайлда, насичені алегоріями та філософським змістом, становлять особливий

інтерес, адже концепт **МИЛОСЕРДЯ** є одним із центральних у його творчості. **Метою** нашої розвідки є аналіз лексико-граматичних трансформацій, застосованих Ільком Корунцем (Вайлд, 2008) при перекладі казок «Щасливий принц» та «Хлопчик-зірка», для відтворення семантичного багатства концепту **МИЛОСЕРДЯ**. У казці «Щасливий принц» концепт **МИЛОСЕРДЯ** розкривається через шлях головного героя від ілюзорного щастя до дієвого співчуття та самопожертви. Перекладач І. Корунець майстерно передає цю динаміку за допомогою низки трансформацій. Застосовується лексична конкретизація та метафоризація для посилення емоційного впливу. Усвідомлення Принцом страждань міста передано не просто як констатація бідності, а через фізично відчутний образ: *'I see all the ugliness and all the misery of my city.'* (Wilde, 2017, p. 12) → *'Я бачу всі болячки і все убожество мого міста.'* (Вайлд, 2008, с. 45). Заміна абстрактного *misery* на конкретне *болячки* активує концептуальну метафору СТРАЖДАННЯ – ЦЕ ХВОРОБА (Lakoff & Johnson, 1980), роблячи проблему більш наочною. Використовується емоційна інтенсифікація для підкреслення контрасту між милосердям та байдужістю суспільства: *'...muttered a disappointed man...'* (Wilde, 2017, p. 9) → *'...пробубонів... один зневірений бідолаха.'* (Вайлд, 2008, с. 43). Важливу роль відіграє стилістична адаптація: *'I will stay with you always,'* (Wilde, 2017, p. 18) → *'Я залишуся біля тебе навіки,'* (Вайлд, 2008, с. 50). Лексема *навіки* має більш піднесений, поетичний відтінок. Ці та інші прийоми дозволяють перекладачеві не лише відтворити, а й поглибити ідею жертвовного милосердя.

У казці «Хлопчик-зірка» ключовою є бінарна опозиція «Жорстокість / Милосердя» (Давидова, 2020), що відображає духовну трансформацію героя. І. Корунець відтворює цю опозицію через ретельний добір лексики та застосування граматичних трансформацій. Початкова жорстокість героя підкреслюється експресивними дієсловами та зневажливою лексикою: *'...he despised...'* (Wilde, 2017, p. 276) → *'...він гордував...'* (Вайлд, 2008, с. 166); *'...thou art a beggar...'* (Wilde, 2017, p. 279) → *'...ти – бридка старчиха...'* (Вайлд, 2008, с. 168). Переломним моментом у перекладі стає вербалізація першого прояву милосердя героєм. Тут перекладач вдається до міжчастиномовної трансформації, що є важливим інструментом досягнення еквівалентності (Panou, 2013): *And the Star-Child had pity on it...* (Wilde, 2017, p. 285) → *І Хлопчик-зірка зглянувся на бідне Зайченя...* (Вайлд, 2008, с. 173). Абстрактний іменник *pity* замінено дієсловом доконаного виду *зглянувся*. Це рішення представляє милосердя не як пасивне почуття, а як дієвий акт, що призводить до конкретного вчинку. Така трансформація підкреслює активний характер набутого героєм милосердя.

**Висновки.** Аналіз перекладу казок «Щасливий принц» та «Хлопчик-зірка», виконаного І. Корунцем, засвідчує гнучке використання перекладачем комплексу лексичних та граматичних трансформацій. Особливо значущою є

міжчастиномовна транспозиція, яка дозволяє вербалізувати концепт **МИЛОСЕРДЯ** як динамічну, дієву силу, що відповідає авторському задуму О. Вайлда. Результати дослідження можуть бути корисними для подальшого вивчення перекладацьких стратегій відтворення морально-етичних концептів. **Перспективи** подальших розвідок полягають у детальнішому аналізі взаємодії концепту МИЛОСЕРДЯ з іншими концептами (Прощення, Справедливість) та особливостей їх передачі в перекладі.

### Список використаних джерел

- Вайлд, О. (2008). *Щасливий Принц: Вибрані казки й оповідання* (І. Корунець, Пер.). Піраміда.
- Давидова, Т. В. (2020). Антиконтцепт у лінгвістичній ретроспективі. В *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 30–32). ФОП Цьома С.П.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Panou, D. (2013). Equivalence in Translation Theories: A Critical Evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.1-6>
- Wilde, O. (2017). *The Happy Prince & Other Stories*. Macmillan Collector's Library.

**Є. А. Орехов,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. пед. н., доц. Л. В. Давидюк)

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СТОРИНОК СУЧАСНИХ ПИСЬМЕННИКІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

**Постановка проблеми та актуальність.** Сучасний старшокласник існує у світі з домінуванням цифрового контенту, а інформація в інтернеті є миттєвою та інтерактивною. На цьому тлі класичний підхід до вивчення біографії письменника, що часто подається у підручниках як статичний набір дат та «канонізованих» фактів, створює відчутну дистанцію. Автор перетворюється на «бронзовий пам'ятник», а не на живу людину, з якою можна вступити в діалог. Проте сучасні технології надають вчителю унікальний інструмент для подолання цієї проблеми – персональні інтернет-сторінки самих митців.

**Мета дослідження.** Проаналізувати можливості використання інтернет-сторінок сучасних письменників для формування інтересу учнів до особистості письменника та його творчості. Використання офіційних сайтів, блогів та профілів митців у соціальних мережах дозволяє «оживити» автора, перемістивши фокус з банального засвоєння фактів на аналітичне дослідження. Розглянемо це на прикладі вивчення творчості фантаста Ніла Геймана. Інтернет-сторінки

письменника дозволять нам досягти того, що є основним методологічним змістом біографії: єдність митця і людини, особистості й історії, що об'єктивно існує в дійсності (Муратова, 2020).

Запропонований підхід пропонує учням самостійно дослідити, як письменник презентує себе світові. Офіційний сайт Веб Гобліна (як сам себе називає Ніл Гейман в блозі) містить розділ «About Neil» (Neil Gaiman: official website, 2025). Це вже не просто біографія, а ретельно сконструйований медійний образ, автобіографічний наратив. Вчитель може запропонувати учням проаналізувати цей текст і відповісти на запитання. Це дає змогу говорити про біографію не як про догму, а як про специфічний жанр, що балансує між документальністю та художністю, що є предметом наукових досліджень (Муратова, 2020).

Справжнім скарбом для вчителя є персональний блог Геймана – «Neil Gaiman's Journal» (Neil Gaiman's Journal, 2025). Це вже не статична візитівка, а динамічний простір, щоденник, де фіксується робочий процес, думки, сумніви, відповіді на запитання читачів. Під час підготовки до уроку вчитель може знайти тут матеріал, який докорінно змінює розуміння твору. Наприклад, пости, де Гейман розповідає про історію написання «Кораліни» чи «Американських богів», про перші реакції читачів чи процес екранізації телевізійних серіалів.

На самому уроці це дозволяє застосувати компаративні та проблемно-пошукові методи. Можна дати учням завдання порівняти «офіційну» біографію (Neil Gaiman: official website, 2025) з «біографією-щоденником» (Neil Gaiman's Journal, 2025). Щоденник демонструє «творчу індивідуальність» (Муратова, 2020). у процесі її становлення. Учні бачать не лише перелік нагород, але й читають у блозі, як Гейман рефлексує щодо власної роботи, які книги він сам читає, що його надихає, як він взаємодіє з ілюстраторами чи режисерами.

Соціальні мережі (як-от Tumblr чи Bluesky) пропонують ще один рівень занурення – миттєву реакцію. Учні можуть побачити, як письменник коментує поточні події, яку фанатську творчість (фан-арт, косплей) він підтримує, як веде діалог із тисячами або навіть мільйонами читачів. Це стає потужним стимулом, адже текст, який вони тримають у руках, написаний людиною, що буквально «зараз» онлайн. Старшокласники вчать критично аналізувати не лише сам твір, але й публічний образ автора, відрізнити персону від особистості.

**Висновки.** Таким чином, інтернет-сторінки письменників перестають бути просто «додатковим ілюстративним матеріалом». Вони стають повноцінним об'єктом дослідження та першоджерелом, що дозволяє старшокласникам побачити за текстом живу людину. Це не лише модернізує методику викладання зарубіжної літератури, але й допомагає досягти ключової мети – формування зацікавленого читача, здатного до діалогу з текстом та його автором.

**Перспективи дослідження** вбачаємо в створення методичних рекомендацій для вчителів зарубіжної літератури, та практичних завдань для учнів, орієнтованих на роботу з різними типами цифрових джерел (блог vs. офіційний сайт vs. соціальні мережі).

### Список використаних джерел

Муратова, О. В. (2020) Біографія як форма пізнання особистості митця: сутність, аспекти, інтерпретації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* № 46, том 3. С. 94–97. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-3.22>.

About Neil: Biography [Електронний ресурс] // Neil Gaiman: official website. URL: [https://neilgaiman.com/About\\_Neil/Biography](https://neilgaiman.com/About_Neil/Biography) (дата звернення: 26.10.2025).

Neil Gaiman's Journal [Електронний ресурс]. URL: <https://journal.neilgaiman.com/> (дата звернення: 26.10.2025).

**К. О. Павленко,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – ст. викл. Л. Ф. Вдовиченко)

### ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НОВОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вивчення нової лексики є одним із найважливіших аспектів навчання англійської мови. Без достатнього словникового запасу учні не можуть ефективно спілкуватися, розуміти тексти чи висловлювати власні думки. Проте засвоєння нових слів часто викликає труднощі, оскільки потребує не лише запам'ятовування, а й розуміння значення, вимови та вживання у контексті. Візуалізація освітніх ресурсів стає ключовим трендом сучасної освіти, спрямованим на вдосконалення процесу навчання та підвищення його ефективності (Антощук, 2024). Одним із ефективних способів полегшення цього процесу є використання візуалізаційних матеріалів, які забезпечують наочність і роблять навчання більш зрозумілим та цікавим.

Візуалізаційні матеріали допомагають активізувати зорову пам'ять, яка відіграє ключову роль у засвоєнні нової інформації. Коли учні бачать зображення, що відповідає новому слову, вони легше створюють асоціації між образом і значенням. Наприклад, під час вивчення лексики з теми «Погода» слова *sunny*, *rainy*, *cloudy*, *snowy*, *windy* сприймаються краще, якщо супроводжуються відповідними малюнками або фотографіями. Такий підхід робить процес вивчення більш природним, адже учень не перекладає слово рідною мовою, а безпосередньо пов'язує його з образом чи ситуацією.

Використання візуалізації підвищує мотивацію учнів до навчання. Яскраві зображення, схеми, відео та інтерактивні картки роблять урок живим і динамічним. Учні охочіше залучаються до виконання завдань, коли матеріал подано у цікавій формі. Крім того, візуалізація допомагає подолати мовний бар'єр, оскільки дає змогу зрозуміти значення слів без перекладу. Це формує впевненість у власних силах і стимулює бажання дізнаватися нові слова.

Ефективним є використання візуальних матеріалів на всіх етапах уроку. На етапі введення лексики учитель може показати зображення різних погодних явищ і запропонувати учням здогадатися, як вони називаються англійською. На етапі закріплення можна проводити інтерактивні ігри або вправи типу «знайди відповідність» чи «вгадай слово за картинкою». Під час повторення матеріалу варто використовувати схеми або ментальні карти, які допомагають систематизувати вивчену лексику за групами – наприклад, «типи погоди», «опади», «температура».

Сучасні технології відкривають додаткові можливості для візуалізації навчального матеріалу. Інтерактивні ресурси, такі як Wordwall, LearningApps, Genially, Canva, дозволяють створювати яскраві електронні вправи, в яких учні бачать картинки, слова й одразу отримують зворотний зв'язок. Наприклад, для теми «Погода» можна використати вправи типу «заповни пропуски», «знайди пару» або «упорядкуй зображення за описом». Такі завдання не лише допомагають закріпити нову лексику, а й роблять процес навчання більш захопливим.

Візуальні матеріали також сприяють розвитку усного мовлення. Коли учні бачать зображення певних погодних умов, їм легше описати ситуацію англійською мовою, використовуючи засвоєні слова: *It's sunny today. It's raining. The sky is cloudy.* Таким чином, нова лексика одразу застосовується у мовленні, що підвищує рівень її засвоєння. Учні можуть працювати в парах або групах, описуючи картинки чи порівнюючи погоду в різних місцях, що розвиває комунікативні навички та вчить співпраці.

Вивчення нової лексики є одним із найважливіших аспектів навчання англійської мови. Без достатнього словникового запасу учні не можуть ефективно спілкуватися, розуміти тексти чи висловлювати власні думки. Проте засвоєння нових слів часто викликає труднощі, оскільки потребує не лише запам'ятовування, а й розуміння значення, вимови та вживання у контексті. Варто зазначити, що сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє підвищити ефективність процесу професійного навчання і якість засвоєння навчального матеріалу (Стечкевич, 2018).

**Висновки.** Одним із ефективних способів полегшення цього процесу є використання візуалізаційних матеріалів, які забезпечують наочність і роблять навчання більш зрозумілим та цікавим. Візуальні елементи, такі як малюнки, схеми, ментальні карти, відеофрагменти або інтерактивні презентації, активізують зорову пам'ять і сприяють кращому засвоєнню нових слів.

### Список використаних джерел

Антошук, С. В., Кондратова, Л. Г. (2024). *Візуалізація знань у цифрову епоху: інструменти, методи, виклики.*

Стечкевич, О., Якимович, Т. (2018). Використання аудіовізуальних засобів навчання у професійно-практичній підготовці майбутніх фахівців. *Modern*

**К. О. Павленко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Г. М. Семененко)

## **ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАВДАНЬ НА МОТИВАЦІЮ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

Вплив інтерактивних завдань на мотивацію до вивчення граматики англійської мови у середній школі є однією з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземних мов. Граматика традиційно сприймається учнями як складний і нецікавий аспект мовного матеріалу, який потребує запам'ятовування великої кількості правил. Через це часто знижується мотивація школярів, що негативно впливає на їхні результати. Тому пошук ефективних способів зробити процес опанування граматики цікавим і практично значущим має велике значення для підвищення якості навчання. Є й інший мотив: у сучасному суспільстві щораз менше досягнень є результатом індивідуальної діяльності, оскільки ми живемо в час колективної праці (Єрмоленко, 2022). Саме тому інтерактивні методи, що передбачають співпрацю та взаємодію, стають природною та необхідною складовою сучасного уроку англійської мови.

Інтерактивні завдання – це такі види роботи, які передбачають активну участь учнів у процесі навчання, взаємодію з учителем, однокласниками та навчальним матеріалом. Вони орієнтовані на співпрацю, обмін думками, використання мови в реальних або наближених до реальності ситуаціях. Саме ця активність створює позитивний емоційний фон, розвиває пізнавальний інтерес і сприяє формуванню внутрішньої мотивації. Учень стає не пасивним виконавцем, а активним учасником навчального процесу, що підсилює його залучення та відповідальність за результат.

Інтерактивні методи навчання граматики дозволяють відійти від традиційної схеми «пояснення – вправи – перевірка» та перетворити урок на динамічну взаємодію. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність (Єрмоленко, 2022). Такий підхід змінює характер навчального процесу: учень стає активним учасником, який бере участь у спільному пошуку знань, аналізі та практичному застосуванні граматичних структур. Завдяки цьому граматика перестає бути лише системою правил і стає дієвим засобом спілкування, що суттєво підвищує мотивацію до вивчення англійської мови.

Особливо ефективними виявляються ігрові форми інтерактивних завдань. Різноманітні граматичні ігри, квести, вікторини або змагання створюють ситуації

успіху та підсилюють бажання брати участь у навчанні. Елемент гри допомагає подолати страх помилки, який часто заважає учням активно говорити англійською. У грі кожен має можливість проявити себе, а позитивні емоції стають потужним стимулом до подальшого вдосконалення знань. Крім того, змагання розвиває командний дух, вміння співпрацювати, підтримувати одне одного та досягати спільної мети.

Важливу роль у підвищенні мотивації відіграють також цифрові інтерактивні платформи. Онлайн-ресурси, такі як Wordwall, Quizizz, Kahoot, Educandy або LearningApps, дозволяють створювати граматичні завдання у форматі гри, тесту чи інтерактивної вправи. Використання технологій відповідає інтересам сучасних школярів, які звикли до візуального й швидкого сприйняття інформації. Інтерактивні технології використовувалися на різних етапах уроку для урізноманітнення навчального процесу, також для розробки вправ застосовувалися різні шаблони LearningApps: заповнити пропуски, вікторина, знайти пару, просте упорядкування (Остапчук, 2014). Крім того, такі платформи забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що допомагає учням бачити власний прогрес і коригувати помилки. Цей аспект особливо важливий, адже усвідомлення власного успіху посилює віру у власні можливості та сприяє зростанню внутрішньої мотивації.

Інтерактивні завдання також сприяють індивідуалізації навчання. Учні можуть обирати рівень складності, темп виконання, тип завдання відповідно до власних можливостей. Такий підхід враховує різні стилі навчання – аудіальний, візуальний, кінестетичний – і забезпечує відчуття комфортності у процесі вивчення граматики. Коли учень має змогу працювати у власному темпі, без зайвого стресу, він більш охоче виконує завдання та отримує задоволення від процесу.

Ще одним важливим аспектом є те, що інтерактивні форми навчання створюють умови для співпраці. Робота в парах чи групах стимулює учнів до взаємного обговорення правил, перевірки одне одного, пояснення матеріалу своїми словами. Така діяльність не лише розвиває комунікативні навички, а й формує почуття відповідальності, підтримки, що також позитивно впливає на мотивацію. Учні починають сприймати навчання як спільну справу, а не лише як обов'язок.

У середній школі мотиваційна функція інтерактивних завдань має особливе значення, оскільки цей вік характеризується підвищеною емоційністю, потребою у визнанні та спілкуванні. Учням важливо відчувати, що їхня діяльність має сенс, що вони можуть досягти успіху. Інтерактивні методи відповідають цим потребам: вони надають змогу кожному проявити себе, взяти участь у колективній роботі, висловити власну думку. Навіть ті школярі, які зазвичай неактивні, охочіше долучаються до інтерактивних вправ, бо відчувають підтримку та інтерес з боку однолітків.

Результатом використання інтерактивних завдань стає не лише підвищення рівня мотивації, а й покращення навчальних результатів. Учні починають краще

запам'ятовувати граматичні структури, оскільки вони засвоюються через дію, досвід і спілкування. Знання стають не формальними, а функціональними – такими, які можна застосувати у реальному житті. Це відповідає сучасній меті навчання англійської мови – формуванню комунікативної компетентності.

Отже, інтерактивні завдання мають значний вплив на мотивацію учнів до вивчення граматики англійської мови у середній школі. Вони активізують пізнавальну діяльність, створюють позитивну емоційну атмосферу, забезпечують практичне застосування знань і розвивають співпрацю між учнями. Використання таких завдань сприяє формуванню внутрішньої мотивації, що є найбільш стійкою та ефективною. Саме тому інтерактивні методи варто розглядати як один із провідних напрямів удосконалення сучасного уроку англійської мови, особливо під час вивчення граматики.

### **Список використаних джерел**

Власій, О. О., Дудка, О. М., Стефанишин, М. І. (2020). Інтерактивні технології як засіб підвищення ефективності навчання. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 23, 128–132.

Срмоленко, А. Б. (2022). *Інтерактивні технології навчання: електронний навчальний курс*. Біла Церква: БІНПО. 37 с.

Остапчук, Д., Мирончук, Н. М. (2014). Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць*, 140–143.

**Паллагі Патриція Андріївна,**  
Закарпатський угорський інститут імені  
Ференца Ракоці II, м. Берегово  
(науковий керівник – к.філос.н., доц. Д. Владислава)

### **MYTHOPOETIC DISCOURSE IN THE EPIC NOVEL “THE LORD OF THE RINGS” BY J. R. R. TOLKIEN**

This article examines the mythopoetic structure and thematic depth of *The Lord of the Rings* by J.R.R. Tolkien, with particular emphasis on the fusion of linguistic invention, ancient mythic patterns, and moral-philosophical narrative strategies. Drawing upon Tolkien's own critical writings and modern scholarship in philology, fantasy studies, and comparative mythology, this study investigates the thematic and structural mechanisms by which Tolkien constructs a modern literary mythology. Special focus is placed on his use of invented languages, narrative archetypes, and Christian-inflected ethics within a fictional world of epic scale and internal coherence. The results are relevant to both literary criticism and applied mythology in modern fiction.

## ***Introduction***

The works of J.R.R. Tolkien, and especially *The Lord of the Rings* (1954–1955), occupy a unique position in twentieth-century literature. Though often classified as fantasy, Tolkien's narrative is rooted in a deliberate process of myth-making, which he termed mythopoesis – the conscious creation of myth through sub-created worlds. Unlike many fantasy writers, Tolkien's method was grounded in his academic background as a philologist and medievalist, as well as his personal experiences in war and faith. (Carpenter, 1977).

This article draws on both Tolkien's primary texts (including *The Silmarillion*, *On Fairy-Stories*, and *The Letters of J.R.R. Tolkien*) and critical sources in philology, literary theory, and comparative mythology. Its objective is to analyze the key elements that contribute to the mythopoetic discourse of *The Lord of the Rings*, and to evaluate its function as a modern epic that reinterprets ancient narrative structures in light of twentieth-century historical and moral realities.

## ***Theoretical Background***

The theoretical basis of the article relies on the concept of mythopoesis – the literary creation of mythology – and draws primarily from the works of J.R.R. Tolkien and leading Tolkien scholars. Tolkien's own reflections on the role of myth and language in literature are found in his essay *On Fairy-Stories* and in his personal correspondence, *The Letters of J.R.R. Tolkien* (Carpenter, 1981). Here, he defines “sub-creation” as the act of making a secondary world that reflects divine creation, and he emphasizes that “the invention of languages is the foundation” of his legendarium. (Carpenter, 1981, p. 231).

A foundational biography by Carpenter (Carpenter, 1977) outlines the personal, linguistic, and spiritual influences that shaped Tolkien's literary project. Shippey (Shippey, 2003), a philologist like Tolkien, analyses how Tolkien's academic training in Old English and Germanic languages structured both the themes and diction of *The Lord of the Rings*, arguing that the novel functions as a modern epic built from linguistic roots. Similarly, Flieger (Flieger, 2002) explores how Tolkien uses symbolic language and light to express metaphysical ideas, contributing to the text's mythopoetic atmosphere.

However, the most detailed and personal articulation of Tolkien's creative vision is found in *The Letters of J.R.R. Tolkien* (Carpenter, 1981), edited by Humphrey Carpenter. These letters, addressed to publishers, friends, and fans, reveal Tolkien's desire to create a mythology for England and his belief that myth carries deep moral and spiritual truth. In Letter 131, he states: “I had a mind to make a body of more or less connected legend... which I could dedicate simply to: to England; to my country” (Carpenter, 1981, p. 144). In Letter 165, he affirms that “the invention of languages is the foundation. The 'stories' were made rather to provide a world for the languages than the reverse”. (Carpenter, 1981, p. 231).

These letters are crucial for understanding the thematic and moral structure of *The Lord of the Rings*. Tolkien emphasizes repeatedly that the novel is “fundamentally religious

and Catholic,” though this is not expressed allegorically but symbolically and narratively (Carpenter, 1981). His discussion of themes such as free will, temptation, heroism, and providence in his correspondence provides critical grounding for interpreting the mythopoetic functions of his characters and plot.

Together, these works establish a framework for understanding Tolkien’s literary method as a blend of philology, theology, and mythology, aimed at producing a consciously modern epic rooted in ancient narrative forms.

### **Conclusion**

The examined literary and scholarly sources collectively form the foundation for understanding J.R.R. Tolkien’s approach to mythopoesis. His letters and essays reveal a conscious effort to construct a mythology rooted in language, moral philosophy, and medieval literary tradition. The critical works of Shippey, Flieger, Garth, and others demonstrate that *The Lord of the Rings* is not only a narrative but a mythopoeic system—designed with philological rigor and spiritual depth. These sources allow readers and researchers alike to grasp how Tolkien reimagined ancient mythic structures within a modern framework, creating a literary epic that continues to resonate both culturally and intellectually.

### **References**

- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces* (Commemorative ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1949)
- Carpenter, H. (1977). *J. R. R. Tolkien: A biography*. London: George Allen & Unwin.
- Flieger, V. (2002). *Splintered light: Logos and language in Tolkien’s world* (2nd ed.). Kent, OH: Kent State University Press.
- Garth, J. (2003). *Tolkien and the Great War: The threshold of Middle-earth*. London: HarperCollins.
- Shippey, T. A. (2003). *The road to Middle-earth: How J. R. R. Tolkien created a new mythology* (Rev. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Carpenter H. (1981). *Tolkien, J. R. R. The letters of J. R. R. Tolkien*, Ed., with C. Tolkien. London: George Allen & Unwin.
- Tolkien, J. R. R. (2008). On fairy-stories. In V. Flieger & D. A. Anderson (Eds.), *Tolkien on fairy-stories* (pp. 27–84). London: HarperCollins. (Original lecture 1939; first published 1947)

**А. Т. Панец,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Сафонова)

## **ЕТИКЕТНІ ФОРМУЛИ ВИБАЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ (СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ПРАГМАТИКА)**

В умовах сучасності, коли глобалізація зближує різні культури, ефективність комунікації значною мірою визначається здатністю мовців правильно виражати

вибачення, що сприяє запобіганню конфліктам та підтриманню позитивних соціальних контактів. Саме тому аналіз етикетних формул вибачення набуває особливої *актуальності*, адже їх використання без урахування культурних і прагматичних особливостей може призводити до непорозумінь у міжкультурній комунікації. *Метою* нашої розвідки є опис результатів дослідження, проведеного задля виявлення структурних, семантичних та прагматичних особливостей етикетних формул вибачення в англійській та українській мовах.

У ході дослідження було виявлено, що структура етикетних формул вибачення в обох мовах містить універсальні компоненти, які складаються з: визнання провини, вибачення, та за потреби пояснення чи компенсаційної частини. Характерними конструкціями вибачення в англійській мові є: *I am sorry, Forgive me, I apologize*. Вони можуть супроводжуватися такими словами, як: *sincerely, deeply, really*, що дає можливість посилити емоційний ефект. Наприклад: *I sincerely apologize for my behavior today*. У цьому реченні акцентується увага саме на усвідомленні особистої відповідальності. В українській мові типовими прикладами вибачення є такі конструкції, як: *вибачте, прошу вибачення, пробачте мені, перепошую*, які часто можуть поєднуватись з певними контекстуальними уточненнями. Наприклад: *Вибачте за запізнення, я затрималась на роботі*. На цьому етапі дослідження простежується закономірність в тому, що англійські формули є більш прямолінійними та структурно компактнішими, тоді як українські більш розгорнуті та контекстуалізовані.

Семантичний аналіз показав, що англійські формули вибачення часто можуть використовуватись як спосіб висловити співчуття, чи просто ввічливість, а не пряме визнання провини. Наприклад: *I'm sorry you feel that way* або *I'm sorry for your loss*. У цих реченнях вибачення виконує функцію підтримки, пом'якшення конфлікту, але не визнання провини чи каяття.

Прагматична специфіка англійських та українських етикетних формул вибачення виявляється у залежності від ситуації та соціального статусу комунікантів. У контексті офіційного спілкування обидві мови застосовують нейтральні конструкції, наприклад: *I apologize for being late – Прошу вибачення за запізнення*. В особистому спілкуванні більше переважають емоційно забарвлені вирази: *I'm really sorry for hurting you – Щиро прошу вибачення, що засмутила тебе*.

**Висновки.** Встановлено, що етикетні формули вибачення в англійській та українській мовах розділяють спільну структуру, але відрізняються за семантичним і прагматичним аспектами. Виявлено, що англійські формули часто можуть виконувати функцію ввічливості чи пом'якшення конфлікту, без прямого визнання провини, на відміну від українських, які передбачають усвідомлення провини та забезпечення соціальної гармонії.

Отримані результати закладають перспективи для подальших досліджень, пов'язаних з розширенням порівняльного аналізу на інші мовні спільноти, а також з вивченням впливу різних факторів на вибір формул вибачення.

### Список використаних джерел

- Васильченко, В. (2014). Вибачення в українській мові. Взято з: [https://uain.press/blogs/vibachennya-v-ukrayinskij-movi-1120026#google\\_vignette](https://uain.press/blogs/vibachennya-v-ukrayinskij-movi-1120026#google_vignette)
- Leech, G. (2014). *The Pragmatics of Politeness* (369 с). Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S., Olshtain, E. (1984). *Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*.

**А. С. Пашенко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – доц. І. А. Гладка)

### ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «МІКРОФОН» НА УРОКАХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань навчання іноземної мови є формування компетентності в монологічному мовленні. Проблемою є те, що пораховані традиційні підходи часто не забезпечують достатньої мовленнєвої активності учнів 5 класу. За кордоном (зокрема в Іспанії) питанням впровадження технологій у викладанні мов присвятили увагу такі дослідники, як Муньос-Басольс Хав'єр, Фуертес Гутьєррес, Мара Сересо та інші фахівці з методики викладання мов, які розглядають інтерактивні інструменти, подкасти та аудіотехнології як засоби розвитку усного мовлення. В Україні продовжуємо користуватися думкою Олени Іванівни Пометун, яка підкреслює важливість формування монологічної компетентності.

**Актуальність теми.** Тема на сьогодні достатньо важлива, адже від уміння школярів висловлюватися іноземною мовою залежить їхня впевненість у спілкуванні та подальше навчання. Особливого значення ця навичка набуває у 5 класі, коли формується основа комунікативної компетентності. Використання інтерактивної технології «Мікрофон» забезпечує активну участь кожного учня в мовленнєвому процесі, створює атмосферу співпраці та підвищує мотивацію до вивчення іспанської мови.

**Метою** статті є аналіз ролі інтерактивної технології «Мікрофон» у формуванні компетентності монологічного мовлення. Завдання у тексті прибрані, а фокус зміщено на огляд теоретичних підходів, роль компетентності та практичні схеми застосування технології.

Зокрема іспанські дослідження підкреслюють роль аудіоінструментів (подкастів, мікрофонів, систем аудіо) та їхній вплив на розвиток вимови й усного мовлення, що робить ці підходи релевантними для уроків іспанської мови.

Одна із проблем у вивченні мов – це прогалина, пов'язана з технологічною нерівністю, що одночасно з'єднує і розділяє всіх залучених учнів, та показує потребу в ефективному використанні технологій для засвоєння знань [2]. У

сучасній методиці викладання іноземних мов важливо створювати такі умови, за яких кожен учень матиме змогу активно брати участь у спілкуванні та висловлювати власні думки. На уроках ми часто бачимо, що діти активніші тоді, коли можуть самі щось сказати, а не просто повторити за вчителем. Інтерактивні технології дають можливість організувати навчальний процес так, щоб учні не лише засвоювали матеріал, а й розвивали комунікативні вміння, навички самовираження та взаємодії. Однією з таких ефективних технологій є «Мікрофон», технологія сприяє формуванню монологічного мовлення та підвищує зацікавленість учнів у навчанні. А також надає можливість кожному здобувачеві освіти висловити власну точку зору, по черзі відповідаючи на запитання [2]. Суть технології «Мікрофон» полягає в тому, що кожен учень по черзі висловлює свою думку з певного питання, передаючи уявний або реальний «мікрофон» наступному учаснику.

Школа сьогодні має виховувати не лише учня, який добре знає правила, а людину, здатну мислити і творити, тому освіта спрямована на формування компетентної, творчої та активної особистості, у цьому контексті особливої уваги потребує використання інтерактивних технологій, які сприяють розвитку самостійності та ініціативності учнів [4].

Більшість педагогів прагне, щоб учні не просто заучували навчальний матеріал, а досліджували його, творили, розв'язували проблеми та обговорювали зміст. Саме під час активних занять школярі глибше й ефективніше засвоюють знання. Вони осмислюють те, що вивчають, і вчать застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях або для подальшого навчання [3].

Проаналізувавши наукові джерела, ми зупинились на точці зору іспанського дослідника Javier Muñoz-Basols, який у своїй роботі «La enseñanza del español mediada por tecnología» запропонував методологічну схему застосування інтерактивних технологій (1-2-3 етапи) на уроках іспанської мови [1].

Використання технології «Мікрофон» на уроках іспанської мови доцільно організовувати у три етапи:

1. Підготовчий етап. Учитель створює ситуацію спілкування, налаштовує учнів на активну участь у діалозі чи монологі, пояснює правила роботи з уявним або справжнім мікрофоном. Учні отримують короткі фрази-опори або запитання для висловлювання.

2. Основний етап. Учні по черзі висловлюють свої думки за темою, передаючи уявний мікрофон однокласникам (сприяє розвитку спонтанного мовлення, логічності та послідовності висловлювань, формуванню комунікативної компетентності).

3. Рефлексивний етап. Учитель та учні аналізують висловлювання, обговорюють, що вдалося найкраще, та як можна покращити граматичну або лексичну сторону мовлення. Можна також повторити завдання з іншими фразами чи темами.

Приклади завдань із використанням технології «Мікрофон»

Тема: «Mi familia» (Моя родина). Мета: Розвиток уміння розповідати про свою сім'ю, використовуючи лексику з теми. Учні по черзі говорять коротко про членів своєї родини, використовуючи конструкції «hay» та «tener»: «En mi familia hay cuatro personas. Mi madre es profesora, mi padre es ingeniero y tengo una hermana menor.»

Тема: «Mi día escolar» (Мій шкільний день). Мета: Формування навичок опису розпорядку дня та висловлення особистих уподобань. Учні відповідають на запитання: «¿Qué haces por la mañana?», «¿Qué asignatura te gusta más?» – по черзі, передаючи мікрофон: «Por la mañana me levanto a las siete y desayuno. Me gusta mucho el español porque es interesante.»

Ураховуючи вікові особливості учнів 5 класу, використання інтерактивної технології «Мікрофон» є особливо доцільним. У цьому віці школярі мають підвищену емоційність, допитливість і прагнення до самовираження, але водночас можуть відчувати сором'язливість або невпевненість у власних силах під час публічних висловлювань. А технологія «Мікрофон» допомагає подолати такі труднощі, адже створює атмосферу підтримки, заохочення та рівності між усіма учасниками навчального процесу. Використання ігрового елементу – передавання уявного мікрофона учні сприймають завдання як цікаву форму спілкування, а не як перевірку знань. Тому технологія відповідає їхнім віковим потребам у русі, емоційній активності та бажанні бути в центрі уваги.

**Висновки.** Після кількох уроків із використанням „Мікрофон“ учні починають говорити впевненіше, а іноді, навіть переймають ініціативу висловитися першими. Її застосування забезпечує активну участь усіх школярів у мовленнєвій діяльності, сприяє розвитку навичок спонтанного мовлення, уміння логічно, коротко та емоційно висловлювати власну думку.

Результати аналізу показали, що технологія «Мікрофон» особливо ефективна для учнів середньої школи, оскільки відповідає їхнім віковим особливостям – потребі в самовираженні, емоційності, ігровій активності. Вона сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку навичок уважного слухання, взаємоповаги та толерантності у спілкуванні.

Перспективи застосування технології «Мікрофон» полягають у можливості її інтеграції не лише на уроках іноземної мови, а й у процесі вивчення інших навчальних предметів для розвитку усного мовлення, критичного мислення та навичок публічних виступів. Доцільним є також подальше дослідження впливу цієї технології на формування діалогічного мовлення та розвиток мовленнєвої взаємодії в групах. Впровадження «Мікрофона» у позакласній діяльності (дебати, тематичні клуби, ігрові ситуації) може значно розширити комунікативні можливості учнів і сприяти формуванню компетентного, упевненого користувача іноземної мови.

### Список використаних джерел

- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., & Cerezo, L. (2024). La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA) (p. 418). Taylor & Francis. URL: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/103167>
- Майдан, Д. (2023). Використання інтерактивних засобів навчання для формування іншомовної компетентності здобувачів закладів профільної середньої освіти в діалогічному мовленні. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 20 жовт. 2023 р.). Умань: Візаві. С. 124–127.
- Ноздрова О. П., Омельченко М. (2023). Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови для формування критичного мислення учнів. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць*. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. С. 203–207.
- Пометун, О. І. (2021). Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти*, 417–418. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729009>

**Y. Petrov**

University of Rakoczi, Berehove, Ukraine  
(Scientific supervisor – PhD in Philology,  
Associate Professor Nataliia Banias)

### ENGLISH AS A LINGUISTIC REGISTER: STRUCTURE AND MISCLASSIFICATION

English is a written register of Present-Day English that applies a Germanic-only lexical filter while retaining standard English morphosyntax and phonology. Practices include selecting extant Germanic items, reviving obsolete ones, adapting Old English or other Germanic forms, and coining compounds from Germanic morphemes. For typological clarity, we fix closed definitions:

*Constructed language (conlang)*: an intentionally designed linguistic system with its own phonology, grammar, and core lexicon not reducible to an existing language.

*Linguistic purism*: an ideology of exclusion that operates only where recognised institutions (academies, law, curricula, standards) codify and enforce norms, producing sanctions and uptake.

*Register*: a contextual variety internal to an existing language that preserves its grammar/phonology while constraining choices along some dimension (here, etymology).

**The core problem** addressed is unstable classification: English is variously labelled a conlang, a political tool, a “pure English” revival, or a restricted register. This instability persists because external accounts conflate symbolic motifs (Anglo-Saxon lexis) with institutional mechanisms of enforcement (actors, levers, sanctions, and uptake).

**Topicality.** English exhibits niche but visible online practice (curated wordbooks, forum usage, constrained-writing challenges) yet remains understudied in mainstream linguistics. Public framings frequently read it through nationalism or “purity” discourse and benchmark it against state-backed purisms, presupposing the very institutional capital English lacks. High-visibility commentary occasionally treats emblematic artefacts or isolated forum posts as representative evidence, thereby amplifying misclassification. Clarifying English as a register – rather than as language planning – prevents misattribution of political or prescriptive force to a hobbyist scene and aligns analysis with what is empirically observable: voluntary coinage, local curation, and graphocentric (written) use.

**Research objective.** The objectives are: (i) classify English by mechanism within the conlang/purism/register triad; (ii) model internal subregisters – satirical/constrained (SCR) and neo-Germanic engineering (NGE); (iii) apply a purism mechanism test (actor, lever, sanction, uptake) to assess institutional authority; (iv) account for platform-driven distortions (visibility without governance) that bias perceptions of English practice.

**Results. Classification as a register of Present-Day English:** English outputs retain English clause structure and derivational patterns while substituting Germanic items or compounds for Greco-Latin vocabulary. Canonical examples include *word-book* ‘dictionary’, *word-strain* ‘accent’, and domain labels like *wort-lore* ‘botany’. Programmatic advocacy for such substitutions is traceable to William Barnes, who sought to “English” technical terminology without altering English grammar or sound system (Barnes, 1878). Later compilations extend this lexicon while keeping standard syntax (Grainger, n.d.). Under the closed definitions above, English therefore qualifies as constrained writing within English, not as an independent linguistic system.

**Internal diversity (SCR vs NGE).** The register community comprises two overlapping strands. SCR foregrounds parody and rhetorical constraint; Paul Jennings’s 1966 Punch series coined “English” in an alternate-history mode, and Poul Anderson’s “Uncleftish Beholding” (1989) dramatizes scientific exposition using Germanic calques (e.g., *uncleft* ‘atom’, *firststuff* ‘element’). Contemporary metacommentary treats Anderson’s piece explicitly as constrained prose rather than a new language, reinforcing the register reading. NGE aims at systematic, transparent replacement, curating wordbooks and favouring learnable compounds over obscurity; antecedents include Barnes (1878) and Percy Grainger’s sustained “Nordic/Blue-Eyed English” coinages (Grainger, n.d.). NGE usage strives for coverage and consistency beyond one-off satire, but remains voluntary and heterogeneous, with rival coinages and no central arbiter.

**Absence of an institutional purism mechanism.** No recognised actor (academy, ministry, standards body) advances English; no lever (law, curriculum, media stylebook) transmits it; no sanction follows non-use; and no measurable institutional uptake is observed. At least in some cases, platform recognition has been declined on non-distinctness grounds; there is no academy, law, curriculum, or stylebook transmitting English. By the mechanism test, English lacks the institutional conditions

for operative purism and cannot “police” usage even within its own circle, much less beyond it.

**Misreading of symbol as mechanism.** External commentary often conflates symbolic focus (Anglo-Saxon legacy) with mechanistic intention (authoritarian policing) and treats SCR artefacts as probative of NGE practice or assumes parity with state purisms. A notable example is the Southern Poverty Law Center’s overview “Blue-Eyed English” (Lenz, 2018), which frames Anglish adjacent to extremist discourse by selecting illustrative out-group postings; such treatments increase visibility without documenting institutional capacity or community governance. The analytic mistake is to infer enforceable ideology from lexical symbolism rather than to test for actors, levers, sanctions, and uptake.

**Conclusions.** Anglish is a voluntary, graphocentric register of English – not a conlang and not operative purism. The SCR/NGE split explains divergent surface styles and much external confusion: satire and pastiche are routinely read as doctrine, and sustained but decentralised NGE coinage is mistaken for policy. Properly defined, purism is an institutional mechanism; absent such a mechanism, “purist” aims reduce to stylistic preference. Treating Anglish as a register aligns analysis with observed practice (volunteer coinage, forum curation, constrained writing) and deflates unwarranted claims about political or prescriptive force.

**Prospects for further research.** Reception studies should separate internal discourse from external framing to trace how visibility without governance fosters misclassification. Second, comparative mechanism analysis against academy-backed purisms can model how symbolic capital – rather than motif – predicts uptake. Finally, platform studies could examine how crowd-translated locales and community wordbooks shape perceived legitimacy when no enforcing institution exists.

## References

- Anderson, P. (1989, December). Uncleftish Beholding. *Analog Science Fiction and Fact*. Vol. 109, No. 13 Davis Publications, 132–135.
- Barnes, W. (1878). *An outline of English speech-craft*. C. Kegan Paul.
- Grainger, P. (n.d.). *Nordic English* (T. Balough, Ed.). <https://percygrainger.org/word-list>
- Jennings, P. (June 1966). 1066 and All Saxon. *Punch*. London.
- Lenz, R. (2018). *Blue-Eyed English*. Splcenter.org. <https://www.splcenter.org/resources/reports/blue-eyed-english/>

**Н. Л. Півень,**  
Маріупольський державний університет  
(науковий керівник – д.філол.н., доц. Н. А. Городнюк)

## **КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Сучасні системи освіти швидко змінюються через стрімкий розвиток інформаційних технологій та глобалізацію комунікації. Як міжнародна мова спілкування, англійська мова відіграє важливу роль у доступі до знань, міжкультурному обміні та професійному розвитку. У цьому контексті **актуальним** постає вдосконалення методики викладання англійської мови, зокрема, використання сучасних методів і технологій викладання іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах та у вищій школі. Інтегруючи такі ресурси в навчальний процес, учні та студенти можуть подолати бар'єри між академічним вивченням мови та її практичним використанням у реальних життєвих ситуаціях.

**Мета дослідження:** визначення теоретичних та практичних засад використання сучасних методів і технологій викладання іноземних мов та ролі комунікативного підходу.

У середніх загальноосвітніх закладах та вищих навчальних закладах методи і технології викладання іноземних мов еволюціонувало під впливом педагогічних інновацій, технологічного прогресу та змін у розумінні природи мовного навчання. Сучасні підходи до викладання іноземних мов ґрунтуються на принципах комунікативної компетентності, індивідуалізації навчання, інтеграції цифрових технологій та міждисциплінарного підходу (Ніколаєва, 2011).

Комунікативний підхід є наріжним каменем сучасного викладання іноземних мов як у школах, так і у вищих навчальних закладах. Його основна ідея полягає у формуванні в учнів і студентів здатності ефективно використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях (Асоянц, 2014). Замість акценту на граматичних структурах чи запам'ятовуванні лексики, комунікативний підхід передбачає розвиток усіх мовленнєвих навичок – говоріння, слухання, читання та письма – через автентичні контексти (Ніколаєва, 2011). У середній школі це може проявлятися через рольові ігри, діалоги, групові дискусії та моделювання ситуацій, що наближені до реального життя, наприклад, замовлення їжі в ресторані чи написання листа. У вищій школі комунікативний підхід часто адаптується до професійних потреб студентів, включаючи спеціалізовану термінологію, презентації чи ділове листування.

Комунікативний підхід також наголошує на важливості автентичних матеріалів – текстів, аудіо- та відеозаписів, створених носіями мови. У школах це можуть бути адаптовані тексти чи короткі відео, тоді як у вищих навчальних закладах використовуються складніші джерела, як-от наукові статті, подкасти чи професійні документи. Такий підхід сприяє розвитку не лише мовних, але й

соціокультурних компетенцій, адже студенти знайомляться з культурними особливостями країн, мову яких вони вивчають.

Сучасне викладання іноземних мов у школах і вишах активно використовує принципи індивідуалізації та диференціації. У середніх загальноосвітніх закладах, де учні мають різний рівень підготовки, мотивації та стилі навчання, вчителі застосовують диференційовані завдання, які відповідають індивідуальним потребам учнів (Ніколаєва, 2011). Наприклад, для учнів з нижчим рівнем володіння мовою пропонуються спрощені тексти чи завдання на вибір правильної відповіді, тоді як більш підготовлені учні виконують творчі завдання, як-от написання есе чи аналіз тексту.

У вищій школі індивідуалізація набуває глибшого значення через орієнтацію на професійні цілі студентів. Викладачі можуть пропонувати студентам вибір між різними форматами завдань (наприклад, підготовка презентації чи написання звіту) або створювати індивідуальні траєкторії навчання, які враховують спеціалізацію студента. Наприклад, студенти економічних факультетів можуть вивчати мову через аналіз фінансових звітів, тоді як студенти гуманітарних напрямів зосереджуються на літературних текстах.

Одним із найвизначніших трендів у викладанні іноземних мов є використання цифрових технологій, які трансформують як організацію навчального процесу, так і методику викладання. У середній школі активно використовуються інтерактивні дошки, онлайн-платформи для вивчення мови (наприклад, Duolingo, Quizlet) та навчальні додатки, які дозволяють учням практикувати лексику чи граматику у форматі гри. Такі інструменти роблять навчання більш захоплюючим і мотивуючим, особливо для молодших учнів.

У вищій школі цифрові технології набувають більш складного характеру. Наприклад, студенти можуть використовувати платформи для синхронного та асинхронного навчання, такі як Moodle чи Google Classroom, де розміщуються навчальні матеріали, тести та форуми для дискусій. Відеоконференції дозволяють проводити заняття з носіями мови чи брати участь у міжнародних проєктах (Асоянц, 2014). Крім того, технології штучного інтелекту, такі як чат-боти чи програми для аналізу мовлення, допомагають студентам вдосконалювати вимову та отримувати миттєвий зворотний зв'язок (Серман, 2024).

Важливою є також інтеграція технологій змішаної реальності (VR/AR), яка дозволяють створювати іммерсивне навчальне середовище (Chen, 2022). Наприклад, у школах учні можуть віртуально "відвідувати" країни, мову яких вони вивчають, а у вишах студенти можуть моделювати професійні ситуації, такі як переговори чи конференції, у віртуальному просторі.

Сучасне викладання іноземних мов дедалі частіше спирається на міждисциплінарний підхід, який інтегрує мовне навчання з іншими галузями знань. У середніх школах це може проявлятися у створенні проєктів, які поєднують іноземну мову з історією, географією чи мистецтвом. Наприклад, учні

можуть готувати презентацію про культурні традиції країни, використовуючи іноземну мову, або створювати короткі фільми на основі літературних творів.

У вищій школі міждисциплінарний підхід часто пов'язаний із професійною підготовкою. Студенти можуть працювати над проектами, які передбачають використання іноземної мови для вирішення завдань у їхній професійній сфері – від перекладу технічної документації до підготовки маркетингових матеріалів. Проектна діяльність сприяє розвитку критичного мислення, командної роботи та практичного застосування мовних навичок.

Автономне навчання також набуває популярності. Учні та студенти заохочуються до самостійного пошуку ресурсів, використання онлайн-курсів чи участі в мовних клубах (Chen, 2022). У вищій школі це може включати підготовку до міжнародних іспитів (наприклад, TOEFL, IELTS), які вимагають високого рівня самостійності.

Незважаючи на численні переваги сучасних методів і технологій, їх впровадження пов'язане з певними ризиками. У середній школі це може бути недостатня технічна оснащеність або брак підготовки вчителів до використання нових технологій. У вищій школі проблемою може бути перевантаження студентів іншими дисциплінами, що знижує їхню мотивацію до вивчення мови. Водночас **перспективи** розвитку викладання іноземних мов залишаються обнадійливими: подальша інтеграція штучного інтелекту, розвиток іммерсивних технологій і зростання попиту на міжкультурну компетентність відкривають нові горизонти для вдосконалення освітнього процесу (Серман, 2024).

**Висновки.** Сучасні методи і технології викладання іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах та вищій школі спрямовані на формування комунікативної компетентності, індивідуалізацію навчання та інтеграцію цифрових інструментів. Комунікативний підхід залишається основою, доповнюючись міждисциплінарними проектами, технологіями змішаної реальності та акцентом на автономне навчання.

### Список використаних джерел

Асоянц, П. (2014). Методичні переваги використання інформаційно комунікаційних технологій у процесі формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетенції. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 49, 90-97.

Ніколаєва, С., & Шерстюк, О. (2011). Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*, 3, 50-57.

Серман, Л., & Серман, Т. (2024). Інтеграція чат-боту GPT в процес вивчення англійської мови. *Наука і освіта*, 1, 32-39.

Chen, Y., Jensen, S., & Albert, L. J. (2022). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers*, 25 (2), 1–22.

**Д. А. Піддубна,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д. філософії (PhD), викл. М. О. Борисьонок)

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ “SHADOWING” ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ**

Вивчення англійської мови є багатоскладовим процесом, який включає в себе не тільки ознайомлення з набором певних лексичних одиниць, якими послуговується мовець під час перебування в англійськомовній середовищі, а й оволодіння рівнем компетентностей користування мовою в усіх її проявах, зокрема в усному. Більшість учнів, які вивчають англійську як іноземну (EFL-учні), особливо ті, чия рідна мова має фонологічну систему, відмінну від англійської, вважають початкову стадію декодування усного мовлення значною проблемою. Через ці труднощі вони часто не можуть зрозуміти значення слів у плавному мовленні, хоча й розпізнають їх у письмовій формі. Саме тому проблема дослідження способів формування чистоти та правильності вимови в учнів закладів загальної середньої освіти, які вивчають англійську мову, як іноземну, стає все більш *актуальною*.

*Метою* нашого дослідження є висвітлення актуальних способів застосування методу «Shadowing» (тіньове повторення), як інструменту для розвитку комунікативних умінь в учнів закладів загальної середньої освіти у контексті вивчення іноземної мови (англійської). Методика Shadowing базується на імітації мовлення носіїв мови, що дозволяє не носіям, під час її використання, поглибити рівень розуміння мови та покращити власну вимову. Під час практичного застосування цієї методики, учень слухає аудіо або переглядає відеозапис та намагається якнайточніше відтворити почуте (Ефендієва, 2022). Окрім покращення навичок аудіювання учень вдосконалює власну вимову під час говоріння. Неодмінною перевагою методу Shadowing є збагачення словникового запасу школярів, що є базовою вимогою для підвищення рівня володіння іноземною мовою (англійською) за шкалою CEFR (від початкового A1 до просунутого C1). Доцільно врахувати, що метод тіньового повторення («Shadowing») має ефективний вплив на покращення рівня оволодіння англійською мовою. На сьогодні, не існує єдиного стандартизованого способу його практичного застосування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. У зв'язку з цим, сучасні вчителі англійської мови використовують широкий спектр практичних способів тіньового повторення, таких як: бурмотіння (mumbling), паралельне читання, інтерактивне та фразове тіньове повторення в розмові (Hamada, 2016). Ці методи дедалі частіше знаходять практичне впровадження і у технологіях штучного інтелекту (AI), зокрема під час навчання

учнів мовних моделей, створення голосових асистентів та автоматичних систем перекладу. Імітація людського мовлення через тіньове повторення дозволяє точніше відтворювати інтонацію, ритм і структуру мови, покращуючи якість взаємодії між технологією та її користувачем. Розглядаючи детальніше кожен спосіб впровадження методу «Shadowing» зауважимо на функціональних можливостях його практичного впровадження в контексті сучасних технологій вивчення іноземної мови (англійської) (Kooti, M.,2025).

Базовим різновидом методу тіньового повторення є *бурмотіння* (англ. *tumbling*) – спосіб часткового або приглушеного повторення мовного матеріалу, який реалізується одразу після первинного аудіювання та передує повноцінному артикульованому повторенню. У цьому контексті бурмотіння розглядається як підготовчий етап, який дозволяє активізувати слухо-моторні зв'язки без надмірного когнітивного навантаження, характерного для повноцінного мовлення. Окреслений спосіб передбачає здебільшого індивідуальну роботу кожного учня, тому інтегрувати його у навчальний процес можливо виключно для самостійного опрацювання та самоаналізу учнів, після ознайомлення з певною лексичною структурою або темою. Інструментом для відпрацювання зазначеного етапу може слугувати платформа «Parotto». Її функціонал в точності відповідає алгоритму методу тіньового повторення: за категоріями (фільми, пісні, EILETS Speaking, тощо) та рівнями оволодіння англійською мовою (від A1 до C1). Система пропонує переглянути відеоматеріал, та текстовий супровід до нього, а школяреві необхідно в точності відтворити інтонацію, ритм і акцент. У підсумку учень завантажує запис свого мовлення у систему та отримує аналіз помилок з детальним фідбеком.

Більш широко застосовуваним є спосіб *паралельного читання* де учні ознайомлюються з текстом, одночасно слухають аудіосупровід, звертаючи особливу увагу на ті моменти або частини, значення яких вони не розуміють. На цьому етапі, школярі звертаються до словників, щоб з'ясувати значення незрозумілих слів та фраз. Цей етап реалізується шляхом читання «про себе» і «в голос», плавно переходячи у безпосередньо метод «Shadowing», читаючи в голос, учні, паралельно із диктором, наслідують його вимову, ритм, інтонацію та акцент. Метою даного етапу є відтворення мовлення плавно, одночасно з розумінням змісту та значення почутого. Використання цього етапу у процесі вивчення англійської мови учнями закладів загальної середньої освіти відбувається під час групової роботи.

Завершальним рефлексійним етапом методу «Shadowing» виокремлюємо способи перевірки та порівняння. Її практичне впровадження можливо здійснити за допомогою застосування на основі штучного інтелекту «Microsoft Azure Speech Service». Це сервіс оснащений функцією «Pronunciation Assessment», яка спеціально розроблена для оцінювання вимови, та дозволяє аналізувати запис промови користувача, порівнювати її з еталонним текстом або зразком і повертати числові та аналітичні показники, які можуть бути використані для здійснення

зворотного зв'язку від вчителя або для самоаналізу учня. Основними критеріями оцінювання є: оцінка точності (наскільки фонемі користувача відповідні до зразкових); оцінка плавності (природність мовлення); оцінка повноти (наскільки повноцінно користувач відтворив текст); оцінка просодії (вимірювання інтонації, наголосу, ритму). Таким чином, система надає розгорнутий аналіз вимови та можливість відслідковувати прогрес навичок плавного, чистого мовлення як вчителю, так і учням.

**Висновок.** Метод тіньового повторення (Shadowing) це сучасний та ефективний інструмент, який слугує для покращення усного мовлення, зокрема вимови, інтонації, ритміки та слухового сприйняття. Розгалуження цього методу на різні способи та етапи свідчить про його гнучкість та адаптивність у використанні в освітньому процесі учнів закладів загальної середньої освіти під час вивчення англійської мови. Можливість використання програм на основі штучного інтелекту (AI), таких як Parotto та Microsoft Azure Speech Service, значно розширює спектр застосування методу «Shadowing» у сучасному навчальному середовищі. Вони забезпечують персоналізований підхід до навчання, через миттєвий зворотний зв'язок, оцінку вимови та відстеження прогресу користувача. Перспективним є поєднання методу «Shadowing» із платформами для автоматизованої діагностики вимови, що може стати основою для створення адаптивних навчальних траєкторій.

#### Список використаних джерел

- Ефендієва, С.М. (2022). *Використання інтерактивних технологій під час дистанційного навчання* (с. 140-141). Полтава.
- Henny Septia Utami., & Ruly Morganna (2022). *Improving Students' English Pronunciation Competence by Using Shadowing Technique*. (p.136) Vol. 6, No. 1
- Kooti, M., Abyavi, M., Mombeini, H., & Allahdini, P. (2025). *The Impact of AI Integrated Language Instruction on EFL Learners' Speaking Proficiency, Speaking Anxiety, and Foreign Language Motivation*. *Assessment and Practice in Educational Sciences*, 3(3), (p.3-5)
- Yo-Hamada.(2016). *Teaching EFL Learners Shadowing for Listening*. (p.15) New York: Routledge, 2016.

**А. О. Пирко,**

Донбаський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. О. В. Піскунов)

### **ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

**Актуальність дослідження.** У контексті глобалізації, цифровізації та переходу освіти до нової парадигми навчання, орієнтованої на компетентнісний підхід,

особливого значення набуває проблема формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи. Знання іноземної мови сьогодні розглядається не лише як елемент загальної освіченості, а як ключова складова професійної мобільності, міжкультурної взаємодії та академічного успіху. У цьому зв'язку впровадження цифрових інтерактивних технологій навчання, таких як Kahoot, Quizlet, Wordwall, Canva for Education, постає як ефективний засіб модернізації освітнього процесу та підвищення його результативності.

Використання інтерактивних платформ забезпечує інтенсифікацію процесу навчання, стимулює пізнавальну активність, сприяє розвитку критичного мислення, креативності та автономності учнів. Крім того, цифрові засоби дозволяють реалізувати індивідуальний підхід, варіювати рівень складності завдань, створювати умови для інтерактивної взаємодії та зворотного зв'язку в режимі реального часу.

**Мета** дослідження – здійснити теоретичний та практичний аналіз ефективності використання цифрових інтерактивних засобів навчання у процесі формування англомовної комунікативної компетентності в учнів старшої школи, визначити їхній вплив на мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти іншомовної підготовки.

**Методи дослідження.** У роботі застосовано комплекс взаємопов'язаних методів:

- теоретичний аналіз сучасної психолого-педагогічної та методичної літератури з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов;
- спостереження за навчальним процесом у старших класах закладу загальної середньої освіти;
- елементи педагогічного експерименту із використанням інтерактивних платформ Kahoot, Quizlet, Wordwall та Canva for Education для визначення рівня сформованості комунікативних умінь і навичок.

**Результати дослідження.** Отримані результати свідчать, що інтеграція цифрових інтерактивних технологій у процес вивчення англійської мови сприяє значному підвищенню навчальної мотивації та залученості учнів. Вони демонструють більш високі показники успішності, виявляють готовність до співпраці та вільніше висловлюють власні думки англійською мовою (Андрущенко, 2020).

Використання ігрових механізмів у середовищах Kahoot і Wordwall сприяє формуванню лексико-граматичних навичок у невимушеній, емоційно позитивній атмосфері (Dudeneу, 2013; Warschauer, 2011). Платформа Quizlet ефективно підтримує процес запам'ятовування нової лексики, а Canva for Education забезпечує розвиток навичок письмової продукції та візуальної комунікації. Елементи штучного інтелекту, вбудовані в деякі сучасні цифрові додатки, розширюють можливості персоналізації навчання, дозволяють здійснювати діагностику успішності та надавати адаптивні рекомендації учням (Godwin-Jones, 2018; Richards, 2014 ).

Дані педагогічного спостереження підтверджують, що використання зазначених ресурсів формує у старшокласників не лише мовну, а й соціокультурну, стратегічну та дискурсивну компетентності. Учні стають більш упевненими у спілкуванні, активно взаємодіють у групах і демонструють здатність до саморефлексії та самооцінки власних досягнень.

**Висновки.** Отже, цифрові інтерактивні технології виступають потужним інструментом формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи. Їх використання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, забезпечує активну участь здобувачів освіти, підсилює зворотний зв'язок між учителем і учнями, а також створює умови для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових освітніх платформ у систему іншомовної освіти, вивченні впливу штучного інтелекту на розвиток мовленнєвої автономії учнів та удосконаленні підготовки педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні іноземних мов.

#### **Список використаних джерел:**

- Андрущенко, В. П. (2020). Інтерактивні технології в освіті: методичні аспекти. Київ: Освіта.
- Dudenev, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). Digital Literacies. Pearson Education.
- Godwin-Jones, R. (2018). Emerging Technologies: Using Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 2–11.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. Teachers College Press.

**Д. І. Пирх,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Сафонова)

#### **НАЙВИЩИЙ СТУПІНЬ ПОРІВНЯННЯ ЯК ГРАМАТИЧНА КАТЕГОРІЯ: СПРОБА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ**

У сучасній лінгвістиці категорія ступенів порівняння прикметників та прислівників є одним із ключових засобів вираження оцінності та градації ознак. Найвищий ступінь порівняння (суперлатив) демонструє не лише морфологічну, а й семантичну складність, адже він поєднує в собі як граматичну, так і прагматичну функції – підкреслення абсолютної переваги ознаки. Попри значну увагу до цієї теми в межах традиційної граматики залишається актуальним зіставлення способів утворення й уживання суперлатива в різних мовах.

**Проблематика.** У сучасному мовознавстві категорія ступенів порівняння прикметників та прислівників є важливим компонентом граматичної системи, що забезпечує вираження градації ознак. Найвищий ступінь порівняння (суперлатив) відображає абсолютний рівень вияву властивості, слугуючи для підкреслення максимальної інтенсивності ознаки. Наприклад, в англійській мові (*the best, the most interesting*) суперлатив реалізується через аналітичні конструкції, тоді як в українській (*найкращий, найцікавіший*) – через префіксально-синтетичну форму. **Мета** – здійснити компаративний аналіз граматичних і семантичних особливостей найвищого ступеня порівняння в англійській та українській мовах і з'ясувати їхні функціональні відмінності.

Порівняльний аналіз засвідчив, що англійський суперлатив характеризується суворішими синтаксичними обмеженнями (зокрема, обов'язковим означеним артиклем *the* перед формою), тоді як в українській мові ця категорія є більш гнучкою та допускає емоційне або стилістичне підсилення (наприклад, *наймиліший у світі*). У семантичному аспекті в англійській мові суперлатив здебільшого виражає об'єктивну градацію ознаки, тоді як в українській може нести суб'єктивно-емоційне навантаження, відбиваючи культурно зумовлену експресивність. З погляду перекладознавства, це вимагає контекстуального підходу, оскільки буквальний переклад суперлатива не завжди зберігає комунікативний ефект. Наприклад, англійське *the most wonderful day* у перекладі «найпрекрасніший день» може потребувати адаптації залежно від стилю та жанру тексту.

**Висновки.** Найвищий ступінь порівняння є універсальною граматичною категорією, притаманною як аналітичним, так і синтетичним мовам. В англійській мові він має чітку структурну організацію, а в українській – більшу гнучкість і виразність. Отримані результати свідчать про системні відмінності, зумовлені типологічними особливостями мов. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні аналізу на інші мови з метою виявлення універсальних і специфічних рис категорії ступенів порівняння.

### Список використаних джерел

- Жлуктенко, Ю. О. (1987). *Порівняльна граматики англійської та української мов*. Київ: Вища школа.
- Leech, G. (2006). *A Glossary of English Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

**М. О. Погибенко**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – д. філол. н., проф. О. І. Леута)

## ДЕМОНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Демонологічна лексика є важливим складником лінгвокультурного простору, оскільки відображає колективні уявлення про надприродне, добро і зло, а також ментальні установки суспільства. Її вивчення дає змогу простежити взаємозв'язок між мовою, міфом, вірою та перекладом культурних концептів. В англійській та українській мовах демонологічна лексика формувалася на перетині фольклору, релігії й літератури, що зумовило її багатшаровість та культурну специфіку.

Мета дослідження – виявити спільні й відмінні риси демонологічної лексики в англійській та українській мовах, визначити її лінгвокультурні, семантичні й перекладознавчі особливості. Для досягнення мети використано методи семантичного, компонентного, контрастивного аналізу, а також елементи когнітивно-лінгвістичного підходу.

Англійська демонологічна система має біблійне походження, у ній переважають лексеми з латинськими та грецькими коренями: *devil*, *demon*, *fiend*, *imp*, *hell*, *infernal*. Образ *devil* (диявол) є центральним, уособлює абсолютне зло й протиставляється Богові. Однак у сучасній англійській він часто набуває метафоричного значення: *inner demons* (“внутрішні демони”), *the devil is in the details* (“диявол криється у дрібницях”), *lucky devil* (“щасливчик”). Такі приклади свідчать про десакралізацію демонологічної лексики в англійській культурі.

В українській мові демонологічна лексика має переважно народно-фольклорне походження. Центральним є образ чорта, який, на відміну від англійського *devil*, має не лише зловісне, а й комічно-іронічне забарвлення. Фразеологізми “як чорт ладану боїться”, “біс його знає”, “чорт попутав” відображають емоційно-оцінне ставлення народу до сил зла. До української демонологічної системи належать також лексеми упир, відьма, русалка, домовик, лісовик, мара, нечисть, що мають складну семантичну структуру. Наприклад, упир – двоїста істота, водночас мрець і живий, тоді як англійські відповідники *ghoul* або *vampire* лише частково передають цей зміст.

Порівняльний аналіз засвідчує, що англійські демонологічні образи здебільшого абстрактні, релігійно обґрунтовані, тоді як українські – конкретні, пов'язані з природою, побутом і народними віруваннями. Англ. *demon* відповідає укр. демон, проте останнє слово має ширше значення, позначаючи не лише зло, а й нейтральну надприродну істоту. У перекладі з англійської українською часто виникає необхідність компенсувати культурні конотації. Так, вираз *to fight one's demons* перекладається не буквально, а через метафору “боротися зі своїми страхами” або “долати внутрішнє зло”. Натомість український фразеологізм “чорт

забирай” у перекладі англійською найчастіше передається експресивно: damn it, blast it, що не має демонологічного змісту.

Цікаво, що українські демонологічні образи, як-от відьма чи русалка, часто мають амбівалентну природу. Відьма у народній свідомості – не лише зла чаклунка, а й мудра жінка, носійка знань, оберегових практик. Її англійський відповідник witch має більш однозначно негативне забарвлення, хоча в сучасній культурі (наприклад, у серіалі “Charmed” або фільмах про Гаррі Поттера) цей образ набуває позитивного сенсу. Така семантична еволюція відображає процеси гуманізації демонологічних персонажів у світовій культурі.

У перекладознавчому аспекті основними труднощами є передача культурно зумовлених конотацій та стилістичних відтінків. Для цього використовують такі стратегії: часткова еквівалентність (чорт – devil, упир – ghoul), описовий переклад (мара – evil spirit of nightmares), адаптація (домовик – house spirit), а також компенсація образності за рахунок контексту. У фольклорних і художніх текстах особливо важливо зберегти національну специфіку: наприклад, переклад вислову “не жартуй з нечистою силою” англійською як don’t play with evil spirits передає зміст, але втрачає народний колорит.

Отже, демонологічна лексика є важливим елементом етнокультурної ідентичності, у ній поєднуються мовна картина світу, архетипи, вірування та фольклорна символіка. Порівняння англійської та української систем демонологічних назв виявляє різні способи концептуалізації зла: раціонально-релігійний у англійській традиції та емоційно-фольклорний в українській. Дослідження цього шару лексики сприяє кращому розумінню національної специфіки мислення, а також удосконаленню практики перекладу культурно маркованих одиниць у художніх і медіатекстах.

Висновки. Демонологічна лексика в англійській та українській мовах виконує функцію культурного коду, який формує світоглядну систему цінностей народу. Її аналіз показує, що мова здатна не лише називати надприродне, а й переосмислювати його відповідно до історичних і соціокультурних змін. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз перекладацьких трансформацій демонологічних образів у літературі, кіномистецтві та масовій культурі.

### Список використаних джерел

- Frankfurter, D. (2006). *Evil Incarnate: Rumors of Demonic Conspiracy and Satanic Abuse in History*. Princeton University Press.
- Ferber, M. (1999). *A Dictionary of Literary Symbols*. Cambridge University Press.
- Lecouteux, C. (2013). *Demons and Spirits of the Land: Ancestral Lore and Practices*. Inner Traditions.
- Russell, J. B. (1986). *Lucifer: The Devil in the Middle Ages*. Cornell University Press.
- Голубовська, І. О. (2011). *Культурна лінгвістика: теорія і практика*. Київ: Видавництво КНЛУ.

Трефілова, О. В. (2018). *Демонологічні образи в українській мовній картині світу*. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди.  
Коваленко, Т. (2020). *Фольклорна образність у сучасному мовному просторі*. Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю.А.  
Yurchenko, V. (2010). *Language and Myth in the Context of Cultural Semantics*. Lviv: LNU Press.

**А. Ю. Подолянюк,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – ст. викладач Л. Ф. Вдовиченко)

## ЕВОЛЮЦІЯ ЗАПЕРЕЧНОЇ КОНСТРУКЦІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Заперечення є одним із ключових граматичних елементів, без розуміння якого неможливе повноцінне оволодіння іноземною мовою. Французька мова демонструє особливо складну та багатокомпонентну систему вираження заперечення, яка зазнала значних трансформацій протягом історичного розвитку мови. Якщо на ранніх етапах заперечення виражалося простими засобами, то згодом з'явилися складені конструкції, які поступово витіснили попередні форми. Дослідження цих змін є **актуальним** для розуміння загальних закономірностей граматичної еволюції та особливостей функціонування заперечення у сучасній французькій мові.

**Метою** нашого дослідження є простеження історичних етапів формування заперечної конструкції у французькій мові та дослідження сучасного стану системи заперечення з урахуванням тенденцій, що виявляються у розмовному та писемному мовленні.

Еволюція французького заперечення пояснюється теорією циклу Єсперсена (Jespersen, 1917), яку було запропоновано ще в 1917 році. Ця теорія стверджує, що заперечні частки в будь-якій мові проходять певний цикл: спочатку заперечний елемент слабшає, потім його вважають недостатнім і додають посилююче слово, яке з часом саме стає головним заперечним елементом і може знову пройти той самий процес. У латині слабке *ne* посилювалося словом *oenim* (одна річ), що згодом злилося в *non*. У французькій мові *non* змінилося на *nen*, а потім на *ne*, яке знову виявилось занадто слабким. Тоді для посилення почали додавати «маленькі» слова: *mie* (крихта), *pas* (крок), *point* (точка), *grain* (зерно), *goutte* (крапля), *mot* (слово). З усіх варіантів *pas* стала найпоширенішою і поступово взяла на себе всю функцію заперечення, тоді як *ne* ставала все слабшою і необов'язковою (Christensen, 2013).

У давньофранцузькій мові X-XIII століть заперечення виражалося двома способами: повною формою *non* та короткою формою *ne*. Форма *non* вживалася в реченнях без дієслова, а також перед окремими дієсловами *être*, *avoir*, *valoir*, *pouvoir* (Navran, Vysotska, 2020). Однак починаючи з XI століття просте *ne* вже не

сприймалося як достатньо сильне для вираження заперечення. Причина полягала в тому, що *ne* є ненаголошеним елементом, який зливається з дієсловами. Тому для посилення заперечення почали додавати до *ne* інші слова: іменники або займенники (наприклад, *aucun, nul, personne, rien*).

У цей же період з'являється частка *pas*, яка походить від слова *pas* (крок). Спочатку її використовували тільки з дієсловами руху: «*Je ne marche pas*» означало «я навіть кроку не роблю» (Navran, Vysotska, 2020). Поступово *pas* почали вживати з іншими дієсловами, і вона поширилася на вираження руху загалом.

Перші випадки опускання *ne* фіксуються ще в XVI столітті, коли *pas* стає найпоширенішою заперечною часткою, витісняючи інші форми. У XVII столітті з'являється правило, згідно з яким *ne* можна не вживати перед словами, які самі виражають заперечення. Отже, варто також розглянути еволюцію окремих заперечних слів. У X столітті *aucun* означало «деякий, хтось» і тільки пізніше в заперечних реченнях набуло значення «жоден, ніхто». Слово *personne* спочатку означало «будь-яка людина» і мало позитивне значення до XV-XVI століть, і лише наприкінці XIII століття в поєднанні з *ne* почало означати «ніхто». Займенник *rien* походить від латинського слова «річ» і спочатку означав «щось, будь-що» (Navran, Vysotska, 2020). Позитивне значення зберігалося дуже довго паралельно з негативним, тому письменники додавали *pas* для посилення заперечення. Однак на практиці часто використовувалися конструкції *ne...pas* разом із заперечними словами *rien, personne, aucun*. Це відбувалося тому, що ці слова ще зберігали частину свого початкового позитивного значення і не сприймалися як повністю негативні.

У період між 1820 і 1850 роками розмовне мовлення значно відійшло від писемної норми через стрімке зростання кількості випадків, коли *ne* не вживалася. У писемності автори почали навмисно опускати *ne* для створення певного стилістичного ефекту, зокрема у 1833 році Бальзак почав використовувати випускання *ne* як стилістичний прийом у своїх творах (Christensen, 2013).

У сучасній розмовній французькій мові спостерігається тенденція до опускання частки *ne*, і заперечення виражається тільки через *pas*. Наприклад, замість нормативного «*Elle n'est pas jeune*» у розмовному мовленні вживають «*Elle est pas jeune*», замість «*Tu ne peux pas le dire*» кажуть «*Tu peux pas le dire*» (Navran, Vysotska, 2020). Чимало лінгвістів уже сьогодні визначають французьку мову як таку, що має виключно заперечення після дієслова, а не перед ним, як це було в латині. Частка *ne* втратила свою силу, а *pas* стала основним засобом вираження заперечення. Хоча пропуск *ne* характерний для розмовного мовлення, у літературній мові використовуються обидві форми, при чому повна форма *ne...pas* залишається нормативною та більш поширеною в писемному мовленні (Christensen, 2013).

**Висновки.** Дослідження підтверджує, що еволюція заперечної конструкції у французькій мові відбувається відповідно до теорії циклу Єсперсена: первинна

частка не поступово ослабла, що зумовило появу посилювального елемента *pas*, який згодом перебрав на себе основну функцію вираження заперечення. Простежено послідовні етапи трансформації: від давньофранцузьких форм *non* і *ne* через становлення двокомпонентної конструкції *ne...pas* до сучасної тенденції опускання *ne* у розмовному мовленні. Заперечні елементи, такі як *aucun*, *personne*, *rien* зазнали семантичної трансформації від первинного позитивного значення до негативного. Сучасна французька мова демонструє стилістичну диференціацію заперечних конструкцій: розмовне мовлення тяжіє до спрощеної форми *pas*, натомість у писемному мовленні домінує повна конструкція *ne...pas* як нормативний варіант. Перспективою подальших досліджень є аналіз частотності вживання різних форм заперечення у сучасних французьких текстах, а також порівняльне вивчення заперечних конструкцій в інших романських мовах для виявлення загальних тенденцій граматичної еволюції заперечних конструкцій.

#### Список використаних джерел

- Christensen, S. (2013). *Analysis of the standard French ne-drop phenomenon*. Department of Linguistics, Swarthmore College.
- Havran, M., & Vysotska, R. (2020). The historical development of the expression of negation in French. In *Pedagogical concept and its features, social work and linguology* (1st ed.). Lviv Polytechnic National University.
- Jespersen, O. (1917). *Negation in English and other languages*. A. F. Høst & Søn.

**Р. С. Поліщук,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Бреславець)

### МОВНА КАРТИНА СВІТУ В ПІСНЯХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ І ФРАНЦУЗЬКИХ ВИКОНАВЦІВ

Мовна картина світу відображає особливості мислення, культурні цінності та духовний досвід народу. Це виявляється не лише у літературних чи публіцистичних творах, але й особливо яскраво у пісенній творчості, яка є одним із найвиразніших способів передачі емоцій, переживань та соціальних установок.

У ХХІ столітті пісня стала потужним засобом міжкультурної комунікації. Українська та французька пісенні традиції мають глибоке коріння, проте в сучасності вони набули нового звучання. Молодь сприймає музику не лише як розвагу, але й як інструмент самовираження, формування власних цінностей та національної ідентичності.

Творчість сучасних українських (таких як Alyona Alyona, Kalush Orchestra, Артем Пивоваров, Тіна Кароль, Wellboy, Jerry Heil) та французьких артистів (Stromae, Angèle, Zaz, Kendji Girac) є цінним матеріалом для порівняльного дослідження того, як різні мовні спільноти художньо-образними засобами відображають

навколишній світ. Актуальність цієї теми визначається необхідністю зрозуміти роль музичного слова у формуванні світогляду молодого покоління та розвитку міжкультурного діалогу.

**Метою** дослідження є аналіз особливостей мовної картини світу, представленої у піснях сучасних українських і французьких виконавців, а також виявлення спільних і відмінних рис у відображенні життєвих цінностей, соціальних проблем та емоційного стану людини.

Сучасна українська пісня є важливим елементом культурної самоідентифікації нації. Після 2014 року, а особливо після початку повномасштабного вторгнення у 2022 році, музика стала не тільки мистецтвом, а й способом колективного опору, підтримки віри та збереження духовної стійкості. Пісні таких виконавців, як Kalush Orchestra, Alyona Alyona, Тіна Кароль, Jerry Heil, Артем Пивоваров, поєднують традиційні елементи української культури (фольклор, символіку, народні метафори) із сучасними музичними напрямками – репом, попом, електронною музикою. Це призводить до формування нового типу мовної картини світу: динамічної, гібридної, але глибоко національної за суттю.

Наприклад, у пісні «Стефанія» гурту Kalush Orchestra спостерігається злиття поетичного й музичного змісту: звернення до матері одночасно слугує метафорою України («Мамо, мамо, Стефаніє, розквітає поле, а вона сивіє»). Ця пісня звертається до архетипу матері-берегині, поєднуючи родинне і національне почуття любові. Це демонструє глибинний зв'язок між мовою, пам'яттю та самосвідомістю. Схожа тенденція простежується і в творчості Alyona Alyona, де домінують теми самоприйняття, внутрішньої сили та подолання соціальних бар'єрів («Пушка», «Рибки»). Її мова поєднує літературну українську з елементами молодіжного сленгу, відображаючи живу динаміку сучасної мови. Завдяки простоті й ритмічності текстів вона створює образ сучасної, впевненої в собі молодої жінки, яка не втратила зв'язку зі своїм культурним корінням. Отже, українська музика являє собою синтез традиційного і сучасного, колективного й особистого, де ключовими мовними домінантами стають слова-символи: мати, поле, дім, серце, боротьба, воля, світло.

Французька пісенна культура, зі свого боку, зберігає традицію інтелектуальної рефлексії, властиву шансону ХХ століття, але оновлюється за рахунок електронних і поп-елементів. У піснях Stromae («Papaoutai», «L'enfer») мова слугує інструментом соціальної критики та психологічного аналізу. Виконавець піднімає теми відсутності батька, внутрішньої самотності, психічних розладів. Його тексти прості лексично, але глибокі за змістом. Stromae часто використовує іронію, риторичні повтори, контрасти, які підкреслюють внутрішню боротьбу людини із собою та суспільством. Його творчість формує мовну картину світу сучасної Франції – мультикультурної, урбаністичної, критично мислячої.

Важливе місце у французькій поп-музиці займає Angèle, чия пісня «Balance ton quo!» є музичною реакцією на феміністичний рух #MeToo. Завдяки грі слів і розмовній лексиці співачка створює іронічний, але потужний дискурс спротиву

дискримінації. Мовна картина світу тут ґрунтується на ідеях рівності, самоцінності та права на власний голос. Zaz у пісні “Je veux” повертається до філософії “малих радощів” – протиставляючи духовне матеріальному: “Je veux de l’amour, de la joie, de la bonne humeur”. Її мова проста, емоційна, наближена до розмовної, що робить текст зрозумілим для широкої аудиторії, але не позбавленим поетичності.

Порівняльний аналіз демонструє, що спільними темами в українських і французьких піснях є пошук власного “я”, любов, духовна свобода, боротьба з болем і зневірою. Водночас українські тексти тяжіють до колективної ідентичності – народ, мати, земля, віра, – тоді як французькі акцентують увагу на індивідуальній свідомості – я, вибір, емоція, право на власну думку. Ці відмінності зумовлені історичним досвідом націй: для України важливо зберегти цілісність і традицію, для Франції – переосмислити свободу в постмодерному світі.

З лінгвістичної точки зору, обидві традиції характеризуються високою метафоричністю, символізмом і музичністю мовлення. Українська мова схильна до використання природних образів, персоніфікацій, фольклорних алюзій («вітер несе пісню», «земля дихає свободою»), тоді як французька – до урбаністичних символів і абстрактних понять (“le temps”, “le cœur”, “la ville”). Це свідчить про різні способи сприйняття світу: український – синкретичний, емоційно-образний; французький – аналітичний, раціонально-емоційний.

Цікавим явищем є також багатомовність у творчості сучасних артистів. Kalush Orchestra вставляють англійські рядки в українські тексти, Stromae – фламандські слова у французькі. Така мовна гібридність формує нову реальність – глобальну молодіжну картину світу, де мова є не кордоном, а мостом. Музика в цьому контексті стає універсальною мовою емоцій, а слова – лише її культурним відтінком.

Загалом, пісня є особливою формою мовного дискурсу, що об’єднує лінгвістичні, психологічні та соціокультурні чинники. Її текст завжди звернений до слухача, спільноти, світу – і тому здатен відображати як особистий досвід автора, так і колективні почуття суспільства. У цьому сенсі музична мова Alyona Alyona і Stromae, Zaz і Тіни Кароль – це не просто індивідуальні стилі, а відображення двох європейських світів, які вчаться взаєморозумінню через музику.

**Висновки.** Пісня як форма художнього висловлення відображає мовну картину світу свого народу з максимальною емоційною точністю. У сучасних українських піснях переважають мотиви патріотизму, стійкості, духовного відродження, тоді як у французьких – саморефлексія, свобода та соціальна критика. Обидві культури, попри відмінності, об’єднані прагненням до людяності, гармонії та любові. Отже, пісенна творчість українських і французьких виконавців демонструє діалог культур, який ґрунтується на спільних цінностях і різних шляхах їх мовного вираження.

### Список використаних джерел

- Boyer, H. (2018). *Sociolinguistique de la chanson: langue, discours et identité*. Paris: L'Harmattan. URL: <https://www.editions-harmattan.fr>
- Koester, J., & Lustig, M. W. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (6th ed.). Boston: Pearson Education. URL: <https://www.pearson.com>
- Masenko, L. T. (2019). *Mova i suspilstvo: Sotsiolinhvistychni narysy*. Kyiv: KM Akademiya. URL: <https://kmbooks.com.ua/product/mova-i-suspilstvo>
- Alyona Alyona. (2019). *Pushka* [Song]. Universal Music Ukraine. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rY9oZ2tLDPo>
- Angèle. (2018). *Balance ton quoi* [Song]. In *Brol*. Universal Music France. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Hi7Rx3En7Kw>
- Kalush Orchestra. (2022). *Stefania* [Song]. ENKO Music. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7aM6bI5T5Q>
- Stromae. (2013). *Papaoutai* [Song]. In *Racine Carrée*. Universal Music. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z\\_Xnjc](https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc)
- Zaz. (2010). *Je veux* [Song]. In *Zaz*. Play On / Sony Music. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ID5o1PzZR1o>

**А. Б. Приходько,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – канд.пед.н., доц. І. В. Шиманович)

### ICE-BREAKERS ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНИХ КЛАСАХ

Розвиток сучасних технологій сприяє активній інтеграції новітніх методик в освітній процес, що кардинально змінює взаємодію у класі та загальне освітнє середовище. У статті “Inclusive teaching methods: management of multicultural groups” зазначається, що вчителі у мультикультурному освітньому середовищі стикаються з викликом навчання учнів різного культурного походження. Тому, створення середовища, яке поважає та приймає різноманітність, є важливим для сприйняття змістового навчального матеріалу, досвіду та досягнення позитивних результатів (Infol Education, 2024). Аналіз останніх публікацій та досліджень показав, що тема впровадження ігор-криголамів (“ice-breakers”) як у монокультурному, так і мультикультурному класі була об’єктом досліджень багатьох закордонних та вітчизняних вчених, зокрема: Трейсі С. Коллінс (“Breaking the Ice: Using Ice-breakers and Re-energizers with Adult Learners”), Фотейні Калогероянні (“Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship”), Алли Харківської та Олени Борзик («Криголами: активності до уроку в новій українській школі») та ін. З огляду на це, **актуальність дослідження** зумовлена недостатнім вивченням потенціалу ice-

breakers як інструменту інтерактивного навчання англійської мови саме в контексті мультикультурних класів, де вони можуть виконувати подвійну функцію: сприяти оволодінню мовою та формувати міжкультурну компетентність. **Метою** нашої розвідки є дослідити ефективність застосування ігор-криголамів (“ice-breakers”) на уроках англійської мови у мультикультурному класі.

У 1982 році дослідниця Форбс-Грін вперше описує поняття “ice-breakers” як «інструменти», які можна використовувати для сприяння взаємодії між учнями, тим самим заохочуючи «творче мислення», обговорюючи важливі припущення, пояснюючи нові теми та детально розглядаючи конкретну інформацію (Forbess-Greene, 1982). Дослідники зазначають, що «ігри-криголами» (“ice-breakers”) підвищують інтерес, захоплення та залученість учнів у певний вид діяльності. Окрім того, під час заняття панує позитивна навчальна атмосфера, що сприяє підвищенню самооцінки учнів.

Протягом останніх кількох десятиліть класні кімнати почали складатись зі студентів різного культурного та соціально-економічного походження. Мультикультурний досвід представлений у так званій «єдності в різноманітності», що включає різноманітність релігійних спільнот, мов, етнічних груп та традицій і культур різних держав. Як зазначалось вище, основне завдання вчителя – навчати таких студентів у одному класі, залучаючи їх до активної взаємодії. Як наслідок, способи та методи також мають змінитись, бо вони мають базуватись на індивідуальному та культурному досвіді, відображати соціально-культурний контекст.

С’ю Форбс-Грін, авторка книги “The Encyclopedia of Icebreakers: Structured Activities That Warm-Up, Motivate, Challenge, Acquaint and Energize, Package”, створила першу класифікацію ігор-криголамів, а саме: “openers” (розпочати заняття чи дискусію, представити нову тему), “energizers” (використовуються, якщо студенти відчують стрес або коли група незацікавлена), “feedback and disclosure” (використовуються для демонстрації комунікаційних змінних, а не як засіб для розвитку постійних міжособистісних стосунків між учнями). Враховуючи таку класифікацію, вчитель може звернутись до використання наступних варіантів активностей у мультикультурному класі:

1. Рольова гра (“Role playing”) – дозволяє створити реалістичну соціальну ситуацію, яка дозволить студентам зануритись в реалії життя, з якими вони раніше могли не стикатись. Під час організації рольової гри вчитель має врахувати важливі соціальні питання, які пов’язані з сучасними темами, культурою (традиціями, побутом та ін.) країн, з яких походять учні, мовними та діалектичними особливості, релігійними та кастовими питаннями;
2. Групове обговорення (“Group discussion”) – дозволяють стимулювати критичне мислення, практикувати та вдосконалювати мовні навички, висловлювати та аргументувати свою думку. Під час групового обговорення вчитель має використовувати автентичні фото-, відеоматеріали, а також

статті, тексти, журнали та ін., що допоможе підібрати актуальні теми для дискусій. Завдяки таким обговоренням учні можуть познайомитись з матеріалами, що стосуються країн (їх культур, традицій, побуту, мов та ін.) своїх однокласників. У такий спосіб учні будуть розвивати інтелектуальні здібності, а також будуть мати заохочення до міжкультурної взаємодії у класі.

3. Кооперативне навчання (“Cooperative learning”) – дозволяє створити групи учнів відповідно до різних критеріїв, зокрема: вік, рівень знань, країна походження, релігія та ін., що дасть змогу учням опанувати певні аспекти та навички у межах конкретного завдання. Дослідники зазначають, що кооперативні групи мають сильний та послідовний позитивний вплив на соціальні стосунки між учнями з різними культурами, адже учні стають більш толерантними та ставляться з розумінням до однокласників. Окрім того, учні компенсують слабкі сторони один одного, допомагаючи та працюючи разом над тими завданнями, де вони можуть виявити свої сильні сторони.

Для успішної організації таких активностей у мультикультурному класі вчитель має приділяти власний час на дослідження традицій, вірувань, цінностей учнів, які будуть залучені до навчального процесу цілеспрямовано. Наприклад, обговорити та ділитись культурним досвідом, заохочувати учнів ставити запитання, які допоможуть їм краще зрозуміти своїх однокласників.

**Висновки.** Дослідження підтвердило ефективність ice-breakers у навчанні англійської мови в мультикультурних класах. Встановлено, що ігри-криголами створюють сприятливу атмосферу, зменшують тривожність учнів та підвищують мотивацію до навчання. Проаналізовано три ключові типи активностей для мультикультурного середовища: рольові ігри, групові обговорення та кооперативне навчання. Ці методи розвивають комунікативні навички, лінгвістичну компетенцію та міжкультурну толерантність учнів. Успішне застосування ice-breakers вимагає врахування культурних особливостей, традицій та цінностей учнів.

### Список використаних джерел

Forbess-Greene S. (1982). The Encyclopedia of icebreakers : structured activities that warm-up, motivate, challenge, acquaint and energize (p. 417). San Francisco: Jossey-Bass.

Nadirotun N. (2019). Gamification to Improve Students' Engagement in Learning English (p. 11). Malang, Indonesia: Universitas Islam.

Infol Education. Inclusive teaching methods: management of multicultural groups. URL: <https://infoleducation.com/inclusion-of-minor-migrants-through-new-teaching-methodology/> (Дата звернення: 25.10.2025)

**Є. Р. Путівцев,**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Т. В. Давидова)

## АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ ПРИ ВІДТВОРЕННІ ЛЕКСЕМ ОДЯГУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЕЙР»)

**Постановка проблеми та актуальність.** Роман Шарлотти Бронте «Джейн Ейр» є одним із найвизначніших творів вікторіанської доби, в якому деталізовані описи зовнішнього вигляду персонажів відіграють ключову роль у розкритті їхніх характерів. Лексика на позначення одягу становить значний пласт культурно маркованих реалій, що не мають прямих відповідників у сучасній українській мові. Адекватне відтворення цих лексем є складною перекладацькою проблемою, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета** нашої розвідки – проаналізувати перекладацькі рішення в українському перекладі роману «Джейн Ейр», виконаному П. Соколовським, з метою виявлення специфіки застосування стратегій «одомашнення» та «очуження» при відтворенні лексем-реалій на позначення одягу.

**Наукові результати.** У ході аналізу було виявлено, що перекладач використовує гнучкий підхід, обираючи стратегію залежно від лексеми-реалії та її ролі в тексті. Для передачі унікальної реалії *pelisse* (жіноче пальто-манто) перекладач використовує транскрипцію: «...мої шаль і *pelis* тріпотіли на вітрі...» (Бронте, 2018). Це приклад стратегії очуження, яка дозволяє зберегти історичний колорит (Venuti, 2008). Проте при відтворенні назви головного убору *bonnet* П. Соколовський обирає функціональний аналог: «Мій солом'яний *чепчик*... був зім'ятий» (Бронте, 2018). Це яскравий приклад стратегії одомашнення, де перекладач жертвує енциклопедичною точністю заради комунікативної ефективності. Ще один приклад – лексема *tucker* (мереживна вставка), для якої відсутній прямий відповідник. Перекладач вдається до описового перекладу/генералізації – *вставка*: «...білосніжна *вставка* закривала виріз її сукні» (Бронте, 2018). Це виважене рішення в рамках одомашнення. Аналогічний підхід бачимо у перекладі лексеми *tippet* (коротка хутряна накидка), для якої П. Соколовський знаходить вдалий функціональний аналог *горжетка* (Бронте, 2018), що точно передає вигляд предмета і має доречний відтінок архаїчності.

**Висновки.** Аналіз перекладу роману «Джейн Ейр» свідчить, що перекладач П. Соколовський майстерно застосовує збалансовану стратегію. Він не дотримується виключно одомашнення чи очуження, а обирає підхід залежно від комунікативного завдання, як рекомендує Р. Зорівчак (Зорівчак, 1989). Унікальні реалії відтворюються шляхом транскрипції, тоді як для елементів з

функціональними аналогами використовуються прийоми одомашнення, що забезпечує доступність тексту.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаються у розширенні матеріалу дослідження шляхом залучення інших творів вікторіанської літератури для виявлення більш загальних тенденцій у відтворенні лексем-реалій на позначення одягу.

#### Список використаних джерел

Brontë, C. (2008). *Jane Eyre*. Penguin Classics.

Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.

Бронте, Ш. (2018). *Джейн Ейр* (П. Соколовський, пер.). Фоліо.

Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози)*. Видавництво при Львівському університеті.

Корунець, І. В. (2008). *Вступ до перекладознавства*. Нова Книга.

**К. П. Редчиць,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к.філол.н., доц. Н. М. Кувшинова)

### ВПЛИВ КУЛЬТУРИ НА ПЕРЕКЛАД: МОВНІ ПОМИЛКИ ТА ГЛОБАЛЬНІ НЕПОРОЗУМІННЯ НА ПРИКЛАДІ РЕКЛАМИ

Помилки в рекламі, спричинені культурними відмінностями, трапляються доволі часто, тож вони є досить **актуальною проблемою**. Хоч деколи вони й можуть здатися смішними й безглуздими, але насправді такі помилки можуть завдати серйозний удар репутації підприємства або організації: викликати непорозуміння серед споживачів або навіть призвести до бойкоту.

**Метою** моєї доповіді є дослідити приклади впливу культури на помилки в перекладі реклами, проаналізувати причини їхнього виникнення та проблеми.

Під час перекладу з однієї мови на іншу варто слідкувати, щоб в тексті передавався культурний колорит, контекст, стиль і підтекст, а не лише буквальний зміст. Без розуміння культурних особливостей будь-які слогани, назви, девізи й навіть цілі рекламні кампанії можуть викликати серед аудиторії шквал критики й негативу, що точно не піде рекламодавцям на користь.

Зазвичай, помилки в перекладі виникають з таких причин:

– **Буквальний переклад, відсутність у ньому локалізації**. Коли рекламні гасла перекладають не змінюючи зміст під культуру іншої країни. «Не просто перекладайте – адаптуйте!» (Schooley, S., 2023).

– **Відсутність знань про значення місцевих символів, ідіом, традицій та навіть невербальних елементів**. У різних культур одні й ті самі жести, кольори й образи можуть мати зовсім різне значення. Те, що є нормальним в Сполучених Штатах Америки, може мати негативне або образливе значення, наприклад, у Латинській Америці чи Азії.

Приклад: компанія Chevrolet вивела на ринки автомобіль «Matador». У США та інших англомовних країнах ця назва викликала захват, адже асоціювалася з силою та мужністю. А от у іспаномовних країнах вона зумовила негативні емоції, бо буквально означає «убивця». Це призвело до того, що в деяких країнах авто перейменували або навіть зняли з виробництва, щоб уникнути асоціацій з насильством.

– **Відсутність локальних експертів.** Буває компанії нехтують консультаціями з носіями мови або культурними експериментами, через що багато помилок можуть залишитися непоміченими. «Не варто публікувати жодного контенту міжнародного рівня без перевірки місцевих фахівців» (Schooley, S., 2023).

Далі хочу навести деякі приклади помилок перекладу. Одним з найвідоміших є провал рекламної кампанії KFC у Китаї. Їхній відомий слоган «Finger-lickin' good» («Смачно, аж пальці оближеш») китайською переклали як «Їж свої пальці», що викликало в людей здивування й сміх, але ніяк не бажання чимскоріш скуштувати продукцію KFC.

У схожу ситуацію потрапила й компанія Electrolux. Їхній слоган до реклами пилососів «Nothing sucks like an Electrolux» («Ніщо так добре не всмоктує, як Electrolux») у Великій Британії публіка сприйняла як жарт, а от у США ця фраза мала негативне забарвлення. Тобто реклама ненавмисно звучала так, ніби вони критикують власну продукцію.

Також у скандал у Китаї потрапив відомий італійський бренд Dolce & Gabbana. Вони запустили відеорекламу, в якій модель намагалася їсти італійську їжу паличками під коментарі чоловічим голосом. Для глядачів це виглядало наче насмішка над китайською культурою, тому бренду прийшлося швидко зняти цю рекламну кампанію з ефіру.

Ці приклади доводять, що помилки перекладу часто виходять за межі суто лексичних, нерідко вони також пов'язані з культурними асоціаціями та гумором.

Як **висновок** зазначимо, що помилки перекладу, пов'язані з культурними відмінностями – це порушення міжкультурної комунікації. На прикладі компаній KFC, Electrolux та Dolce & Gabbana ми побачили, що навіть такі великі бренди можуть постраждати від помилки в рекламі. Але всього можна уникнути, якщо розуміти, що переклад – це передача емоцій, культури та контексту, а також врахування всіх супроводжуючих нюансів.

### Список використаних джерел

Interfaces.com (2011, 30 липня). Lost in Translation: Cultural Differences in Advertising. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL.: <https://interfaces.com/blog/2011/07/lost-in-translation-cultural-differences-in-advertising>

Mas D'Amato, M. (н.д.). Lost in Translation: Social Media Fails and Lessons for Global Brands. LinkedIn. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL.:

<https://www.linkedin.com/pulse/lost-translation-social-media-fails-lessons-global-magali-mas-d-amato-vxele>

Schooley, S. (2023, 23 жовтня). Lost in Translation: 13 International Marketing Fails. Business News Daily. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL.: <https://www.businessnewsdaily.com/5241-international-marketing-fails.html>

TransPerfect. (н.д.). Lost in Translation: Language Blunders Can Sully Ad Efforts. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL.: <https://www.transperfect.com/about/news/lost-translation-language-blunders-can-sully-ad-efforts>

**Є. В. Ремез**

Приазовський державний технічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Т. В. Голі-Оглу)

## **МЕТАФОРИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В РОМАНІ В. ГОЛДІНГА «ВОЛОДАР МУХ»: ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ ВИМІР**

Роман-притча В. Голдінга «Володар мух» («Lord of the Flies», 1954) вирізняється унікальним набором і кількістю складових метафоричних концептів. Завдяки деталізації, художнім прийомам і виразним засобам вони трансформуються в індивідуальні образи мистецького характеру. Актуальність дослідження виявляється в зафіксованій у ході аналізу закономірності наявності в ідіостилі письменника ефекту ланцюгової метафори, коли один образ асоціативно породжує інший.

У романі В. Голдінга «Володар мух» наявні метафоричні концепти, створені за різними моделями метафоризації і з різними комбінаційними можливостями. Основою такого моделювання і поєднання є певні типи семантичних зв'язків, властиві індивідуальному стилю автора. Провідними способами вираження виступають натуроморфні, зооморфні та антропоморфні метафори (Белехова, 2016, с. 16).

У підґрунті метафори в художньому світі твору лежать релігійні та міфологічні алюзії, історичні події, соціально-культурні явища, природні феномени й пов'язані з ними предикативні характеристики. У романі можна простежити систему ключових метафоричних концептів: життя – смерть, мрія, радість, любов, природа, добро, зло, ненависть, краса, ревності, вірність, вічність, доля, віра, надія. Найбільш показовими типами семантичних зв'язків у межах концептосфери «людина», яка актуалізує метафоричні моделі в художньому світі В. Голдінга, є такі:

1) «**Людина**» – «**елемент неживої природи**» (Human – Element of Inanimate Nature); такі метафори демонструють зв'язок людини з природним середовищем і показують, як герої стають частиною навколишнього світу або зливаються з ним у моменти страху, боротьби, відчаю: *The sun beat down on the boys like a hammer*

(Golding, 1954, с. 91) – *Сонце обпікало шкіру, мов вогонь* (Голдінг, 2019, с. 108) (жар природи уподібнюється до руйнівної сили, яка випробовує героїв роману); *The sand was thick and uncomfortably hot.* (Golding, 1954 с. 12) – *Пісок ковтав їхні сліди* (Голдінг, 2019, с. 17) (метафоризований образ показує байдужість природи до людської присутності); *The sea breathed again in a long, slow sigh.* (Golding, 1954, с. 58) – *Вітер стогнав у пальмах, як живий* (Голдінг, 2019, с. 69) (злиття елементів природи з емоційним станом персонажів; персоніфікація моря створює відчуття живої присутності природи)

2) «**Людина**» – «**абстрактне поняття**» (Human – Abstract Concept); метафори цієї моделі відображають внутрішній світ персонажів – страх, совість, зло, втрату моральності: *Fear can't hurt you any more than a dream.* (Golding, 1954, с. 80) – *Страх оселився в серцях хлопців* (Голдінг, 2019, с. 95) (страх набуває рис живої істоти, втілюється як самостійна сила, що володіє людиною); *Maybe there is a beast... maybe it's only us.* (Golding, 1954, с. 89) – *Може, звір існує... але, може, це ми самі?* (Голдінг, 2019, с. 106) («beast» метафорично ототожнюється з внутрішнім злом людини; *The world, that understandable and lawful world, was slipping away.* (Golding, 1954, с. 91) – *Світ, той зрозумілий і підвладний законам світ, поволі зникав* (Голдінг, 2019, с. 108) (цивілізований порядок описується як щось живе, що зникає; ця фраза описує момент, коли хлопці на острові починають втрачати зв'язок із цивілізацією – зникає порядок, мораль, межа між добром і злом).

3) «**Людина**» – «**тварина**» (Human – Animal); ця модель метафори показує деградацію людської природи, перехід від цивілізованості до дикості: *Jack began to dance and his laughter became a bloodthirsty snarling.* (Golding, 1954, с. 66) – *Джек ричав, немов звір* (Голдінг, 2019, с. 77) (втрата людяності в процесі боротьби за владу); *The boys screamed, struck, bit, tore.* (Golding, 1954, с. 153) – *Хлопці рухались зграєю* (Голдінг, 2019, с. 179) (підкреслення інстинктивної поведінки, поведінка зграї уподібнюється хижим тваринам); *Kill the beast! Cut his throat! Spill his blood!* (Golding, 1954, с. 152] – *Вбийте звіра! Переріжте йому горло! Пролійте його кров!* (Голдінг, 2019, с. 178) (ритуальний крик перетворює дітей на мисливців, позбавлених людяності; фраза стає передвісником актів жорстокості (зокрема, загибелі Саймона) і метафорою того, що «звір» – не зовнішня загроза, а частина самих героїв роману).

4) «**Людина**» – «**міфічна чи містична істота**» (Human – Mythical / Mystical Figure); метафори цієї моделі мають у романі В. Голдінга «Володар мух» алегоричний і релігійний зміст, показуючи духовні аспекти людського існування: *The Lord of the Flies hung on his stick like a black ball.* (Golding, 1954, с. 138) – *Володар мух висів на жердині, мов чорна куля* (Голдінг, 2019, с. 161) (символ демонічної сили – уособлення зла, аналог Сатани (Beelzebub); *Simon found for them the fruit they could not reach.* (Golding, 1954, с. 56) – *Саймон дістає для них плоди, до яких вони не могли дотягнутися* (Голдінг, 2019, с. 66] (Саймон постає як Христоподібна постать, що ділиться «плодами» знання); *Simon's body rested in the*

*water... surrounded by a halo of brightness.* (Golding, 1954, с. 170) – *Тіло Саймона спочивало у воді... оточене сійвом світла* (Голдінг, 2019, с. 197) (смерть подається через образ «світла» – метафора очищення і жертви).

Такі моделі метафори відображають як фізичні, так і духовні можливості людини. Для цього автор використовує семи «сила», «міць», а також асоціативні ознаки – «прагнення до духовної свободи», «сила духу і волі» (Кравченко, 2017).

Високу продуктивність у романі виявляє метафоричне перенесення «фізичні явища, елементи неживої природи – людина». При використанні персоніфікації неживі або абстрактні об'єкти тлумачаться як одухотворені істоти. Це дає змогу сприймати досвід взаємодії з природними явищами в категоріях людських мотивів, властивостей і дій. Вільям Голдінг сприймає навколишній світ у його цілісності та структурованості, прагнучи передати своє бачення організованості буття через характер і розвиток подій, епізодів і фрагментів реальності (Белехова, 2016, с. 18). Використовуючи метафору, письменник пробуджує в читача асоціативні зв'язки, що ґрунтуються на суб'єктивно-авторському сприйнятті реальних явищ дійсності.

Однією з наймасштабніших метафор у романі-притчі В. Голдінга є образ острова. Вибір цього простору дії не випадковий: у міфології багатьох народів острови у морі часто символізує райське місце й водночас осередок небезпеки, де мешкають жахливі істоти. У В. Голдінга ж острів набуває метафоричного образу корабля – вічного символу порятунку. Недарма перші християнські храми мали саме таку форму. Для скандинавів корабель був «другим домом» і мав особливе значення в культурі. Отже, письменник «рятує» дітей від світу дорослих, зануреного у війну, подарувавши їм чистий, незайманий острів, який мав стати новим початком.

Серед інших важливих метафор у творчості Голдінга – «вогонь» і «вода». Ці природні стихії відіграють значну роль у романі, адже в багатьох культурах вони символізують початок і кінець життя. У метафоричному вимірі стихії наділяються людськими рисами, виступаючи уособленням порятунку, очищення та життєвої енергії. Велика кількість метафоричних образів дає змогу розкрити філософський підтекст, відчуті емоційні відтінки персонажів і усвідомити глибинну єдність людини з природою.

Отже, здійснений аналіз дозволяє дійти висновку, що роману W. Golding «*Lord of the Flies*» характерна єдність метафоричного комплексу, у якому взаємозв'язки між образами вибудовані за чіткою ієрархією, спостерігається асоціативне розгортання базових моделей метафор, що підтримується системою допоміжних образів.

### Список використаних джерел

Белехова, Л. І. (2016). Метафоричне моделювання як когнітивний процес. *Лінгвістичні студії*, (31), 15–22.

Голдінг, В. (2019). *Володар мух* (О. Турган, пер.). Харків: Фоліо.

Кравченко, А. В. (2017). Метафора як когнітивно-семіотичний механізм. *Мовознавство*, (3), 25–35.  
Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. London: Faber and Faber.

**М. В. Рибіна**

Приазовський державний технічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. Т. В. Голі-Оглу)

## **КОНФЕСІЙНА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ: ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

Конфесійна лексика польської мови виступала об'єктом дослідження як польських, так й українських лінгвістів. Польські дослідниці Magdalena Gozdek та Ewa Woźniak у своїй статті «Słownictwo religijne a reformacja. Głos w dyskusji nad konfesyjnym zróżnicowaniem polskiej leksyki w XVI w.» аналізують релігійну лексику та конфесійне різноманіття польської лексики XVI століття (Gozdek, Woźniak, 2023). Польська науковиця Renata Przybylska є авторкою дослідження репрезентації релігійної лексики у «Великому словнику історичної/сучасної польської мови» (стаття «Słownictwo religijne w Wielkim słowniku języka polskiego PAN» (Przybylska, 2023) та інші. Конфесійна лексика досліджувалася і представниками української наукової спільноти, зокрема о. Яцеком Пилем (Jacek Pyl), що є упорядником «Польсько-українського словника релігійних термінів» (збірника термінів для перекладу/порівняння) (Пиль, 2012); словник широко використовується в українських дослідженнях перекладу богословських термінів; Л. О. Єрмак є автором праць з дидактики польської мови і матеріалів, що дотичні до проблеми навчання релігійної і професійної лексики (аналіз підручників, практичні аспекти) та інші.

Конфесійна лексика являє собою сукупність слів і словосполучень, пов'язаних із релігійною сферою життя, віровченням, культовою практикою, церковною організацією та духовними цінностями. Вона охоплює як загальнонавчовані одиниці (*Бог, віра, молитва, храм* тощо), так і спеціалізовані терміни (*євхаристія, єпархія, літургія* тощо). Конфесійна лексика є в семантичному плані неоднорідною і тому вирізняється цілою низкою специфічних ознак: 1) семантичною специфікою – багатозначністю і символічністю, оскільки конфесійні слова часто мають переносне значення; наприклад п. *światło* – *світло*, образ істини; п. *droga* – *шлях*, духовний розвиток; 2) архаїчністю окремих елементів, адже значна частина польської конфесійної лексики походить з грецької чи латинської мови; 3) системністю і термінологічністю, що реалізуються в наявності чітко структурованої системи понять, пов'язаних з конфесіями, зокрема в сучасному релігійному просторі Польщі – здебільшого з католицизмом; 4) наявністю виразного стилістичного забарвлення, переважно урочистого, піднесеного, емоційно насиченого; 5) міжмовними запозиченнями, адже численні польські

конфесійні терміни мають іншомовне походження, насамперед, з латинської мови (п. *aniół* – янгол походить від лат. *angelus*; п. *amen* – амінь від лат. *amen*); б) функціональною варіативністю, оскільки конфесійна лексика використовується не лише в церковному, а й у художньому, публіцистичному, медійному і буденному мовленні.

Походження конфесійної лексики в польській мові має складну історію, пов'язану з розвитком християнства, культурними контактами Польщі з іншими, здебільшого сусідніми народами та впливом різних мовних традицій. Дослідивши генезу конфесійних польських лексем за «*Słownik etymologiczny języka polskiego*» (1927 р.) А. Брюкнера (Brückner, 1987) – польського лінгвіста, що народився в Тернополі, можемо виділити її генетичні пласти. Основний найчисленніший пласт конфесійної польської лексики має латинське походження, оскільки саме латинська мова тривалий час була і продовжує бути мовою католицької церкви та богослужіння; такі запозичення пов'язані з введенням християнства на польських землях у 966 р. та діяльністю духовенства. До цієї найчисленнішої генетичної групи належать конфесійні терміни п. *msza* ← лат. *missa* – меса; п. *kościół* ← лат. *castellum* (через посередництво старонімецької мови); п. *kapłan* ← лат. *capellanus* – священник; п. *modlitwa* ← лат. *modulatio* (через старопольські форми) тощо. Варто зазначити, що латинізми часто набували полонізованої форми і стали природними для польської мови.

Набагато меншу за кількісними показниками групу становлять запозичення з грецької мови, що увійшли до лексичного складу польської мови безпосередньо або опосередковано з давньогрецької, мови раннього християнства та Нового Заповіту: п. *aniół* ← грец. *angelos* – янгол; п. *ewangelia* ← грец. *euangelion* – добра звістка; п. *chrześcijanin* ← грец. *christianos* – християнин тощо; грецькі запозичення зазвичай проникали через латинську мову.

Як засвідчують етимологічні джерела, на контенті польської конфесійної лексики позначився вплив старослов'янської (церковнослов'янської) мови. Незважаючи на те, що Польща прийняла хрещення з Риму, а не з Візантії, церковнослов'янська традиція також вплинула на формування конфесійного лексичного фонду польської мови, переважно через контакти з Київською Руссю, Чехією та пізніше – з православ'ям. Старослов'янськими у генетичному вимірі є конфесійні терміни: п. *krzyż* ← старослов. *Križъ*; п. *grzech* – можливо, слов'янського походження; п. *wiara*, *dusza*,  *błogosławieństwo*, *święty*, *modlić się* – питомо слов'янські релігійні слова; такі лексеми формували основу місцевого християнського словника.

Отже, конфесійна лексика польської мови має переважно латинське походження, однак у її складі помітні й грецькі, німецькі, старослов'янські, французькі та італійські елементи, що відображає католицький характер Польщі, культурно-мовні зв'язки із Західною Європою та історичну багатомовність і релігійне різноманіття регіону.

## Список використаних джерел

- Пиль, Я. (2012) Польсько-український словник релігійних термінів. Львів: Католицький Медіа-Центр.
- Brückner, A. (1987). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gozdek, M., & Woźniak, E. (2023). Słownictwo religijne a reformacja. Głos w dyskusji nad konfesyjnym zróżnicowaniem polskiej leksyki w XVI w. *LingVaria*, 18(1[35]), 167–178. <https://surl.li/sknedp>
- Przybylska, R. (2023). *Słownictwo religijne w Wielkim słowniku języka polskiego PAN*. Uniwersytet Jagielloński, Instytut Języka Polskiego PAN. <https://surl.lu/jibych>

**Д. А. Рилькова**

Приазовський державний технічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. О. О. Жижома)

## РОБОТА З ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК МАРКЕР ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Фразеологізми є національним надбанням. Люди не пов'язані з родом занять, що вимагають майстерності слова, знаходили вихід своїй експресивності й створювали, формували та відтворювали ці усталені фрази. Так виразність, креативність думки, а часом навіть і витонченість не є привілеєм прошарку чи стану. Ідея знайде вияв і адаптується під умови – розквітне особливим і неповторним виразом.

Хоч побутові фразеологізми і є базою, але мова явище динамічне, тому і походження їхнє різне – це і писемні джерела, крилаті вислови, оказіональні вирази. Це часто реакція на, як вже зазначено, ситуації, які мають першочергову емоційну складову. Проте кордони також формують світогляд, втім і добір слів до, начебто, однакових ситуації варіюється. Для мови це натурально й така різноманітність тільки збагачує мовний фонд. Але що робити перекладачам?

Переклад фразеологізмів творче завдання й, залежно від використаних виразів, доволі складне. У випадках, коли немає відповідника у мові перекладу постає питання: “Як з цього вийти?”. Чи зробити виноску, чи перекласти в прямому значенні, чи використати фразеологізм близький за значенням? Є простір для уяви, але й для помилки.

Найкращий метод заглибитись в мову – це активно нею себе оточувати – спілкуватись з носіями, читати літературу в якій зацікавлені, слухати музику, практикувати й закріплювати, також звертатись до словників, тощо. Варто розглядати випадки найчастіших помилок, щоб “набивати руку” на чужих похибках.

Фраземи можна класифікувати від легших для перекладу до складніших, легкими для перекладу можна вважати ті, що мають прямі відповідники. Нерідко це та сама побутова або ж народна категорія, бо вона є давньою й усталеною, тому

пересікається в мовах межуючих країн. Прямі відповідники є серед античних фразеологізмів, бо походять з інших культур – так само й з Біблією, тобто біблеїзмами. До прикладу: *Cisza przed burzą* – *Затишшя перед бурєю* (фраземи, пов'язані з явищами погоди, давні, отже часто спільні); *pięta Achillesa* – *Ахіллесова п'ята* (старогрецький міф); *gołębek pokoju* – *голуб миру* (інтернаціоналізми релігійного походження) (Цьолик Н. 2018). Складнішими варто вважати фразеологізми для яких немає прямих відповідників у мові перекладу, але можна дібрати за спільним значенням. Такі випадки вже потребують від перекладача певних знань фразем в іншій мові й підбору відповідників за значенням, а не лише за лексичною формою. *Palić się jak burak* (дослівно – горіти як буряк) – *пекти раків*. Ці фразеологізми лексично різні, але називають одне явище – рум'янець, тобто прилив крові до обличчя. У таких випадках недбалій чи неухважний перекладач може перекласти дослівно, що дуже псує враження при читанні, або дібрати неточний чи геть неправильний фразеологізм-переклад, викрививши текст. Найважчими фразами для перекладу можна вважати ті, що лексичною формою не дають підказки на своє семантичне значення та не мають прямих відповідників для перекладу. *Komuś palma odbiła* (дослівно – відбило пальму) – *здурити, з'їхати з глузду* (Христина Ш.). У таких випадках можна відзначити досвід і уміння перекладача, залежно від результату роботи з текстом.

Якщо перекладати припало художній твір, то це додаткове завдання, бо треба витримувати образи відповідно до оригіналу. Фразеологізми, зокрема, є вагомим інструментом створення образу, характеру персонажа та загального настрою тексту. Така робота кропітка, але імена перекладачів невідомі на широкий загал. Зараз видавництва працюють з перекладачами здебільшого на проєктній основі, тобто позаштатно. Це ефективніше для підприємницької установи в умовах роботи з великим об'ємом матеріалу найрізноманітніших категорій – так з'являється можливість знайти перекладача, який хоче працювати з певним текстом, а не має, бо є працівником видавництва на повну зайнятість. Значну роль також відіграють податки, бо в першому випадку, тобто в роботі з проєктом, тому що ролі змінюються, перекладач стає виконавцем, який працює на замовника. Такий контакт є більш вільним у порівнянні з традиційною роллю працівника, замовник, наприклад видавництво, не реєструє виконавця й не сплачує квартальні податки за нього, тільки за готовий результат. Заключається цивільно-правовий договір, а не звичний трудовий. За таких умов замовник не зобов'язаний надавати перекладачу матеріалів для роботи або місця, а період роботи не записується в трудовій книжці, термін роботи прописується в договорі, він не може бути безстроковим, як у випадку трудового договору. Винагорода, тобто виплата, також прописується в договорі та не має фіксованої періодичності, або ж отримується після виконання робіт. З точки зору призвичаєних до старого формату роботи може здатись, що такий тип договору є більш вигідним для замовника, оскільки він не має забезпечувати виконавця ні лікарняними, ні засобами для роботи й платити менше податків, але в такому випадку замовник не є керівником чи

начальником, не встановлює робочих годин і перекладач вільний організувати процес як сам хоче. Це той вид роботи, що набуває популярності – remote. У розрахунку зі своїми можливостями можна мати кілька проєктів. (Бондарчук О. Онищенко В. 2024)

Звісно, не фразеологізмами одними. Це не єдиний маркер досвідченості перекладача, але на тлі тексту його можна назвати точковим. Заплутавшись на такому, перекладач зіб'ється й втратить контакт зі змістом. Так, це може й не вплинути на загальну логіку тексту й на подальший переклад – залежатиме від того, скільки смислової ваги автор вклав у фразеологізм.

Наприклад: *To musiało się stać. Zapomnieliśmy, że nie jesteśmy na tym świecie sami, że nie pępkiem tego świata jesteśmy.* Тут вжито слово *jesteśmy...pępkiem*, що можна буквально перекласти як “бути пупом землі”. Проте доцільним було б пропустити займенник, щоб ужити прямий відповідник, тобто: *Ми забули, що не самі на цьому світі, що ми тут не пуп землі.* Можна також ужити фразеологізм “сіль землі” або “дерти носа”, але ліпше триматись оригіналу. У випадку з “дерти носа” текст потребував би істотнішої перебудови, через те, що фразема дієслівна й вносить зміни у граматичну будову. Але ця фраза не є важкою для перекладу й не ставить для перекладача планки, проте помітивши помилку в такому елементі, одразу видно з чим маєш справу.

Таким чином фразеологізми потребують не тільки знати за словником їх значення, але й розуміти образність, культурну основу вихідної мови, орієнтуватися в тому, які їхні функції в тексті, а це ніщо інше як чуття.

### Список використаних джерел

Бондарчук О. Онищенко В. Різниця між трудовим та цивільно-правовим договором, *Головбух*, 2024.

Цьолик Н. *Особливості перекладу біблійних фразеологізмів у сучасній польській мові*, Луцьк, 2018.

Христина Ш. *Цікаві фразеологізми в польській мові*.

**К. І. Саболта,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. філол. н., доц. Н. М. Кувшинова)

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Сучасна система освіти перебуває на етапі глибоких трансформацій, спрямованих на забезпечення якісної підготовки особистості до життя та діяльності в умовах глобалізованого світу. Однією з ключових тенденцій є впровадження компетентнісного підходу, який поступово замінює традиційну парадигму

передачі знань на модель формування ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації, професійної реалізації та безперервного навчання.

Особливо актуальним компетентнісний підхід є у викладанні іноземної мови, адже володіння нею сьогодні розглядається не лише як предметна навичка, а як засіб міжкультурної комунікації, інструмент особистісного та професійного розвитку.

### ***Теоретичні засади компетентнісного підходу***

Компетентнісний підхід орієнтується на досягнення певного результату навчання, який виражається через сформовані компетентності. Поняття компетентності включає в себе: знання (*knowledge*), вміння (*skills*), ставлення (*attitudes*), досвід застосування знань у практичних ситуаціях (*experience in applying knowledge in practical situations*) (Савченко, 2011).

У контексті викладання іноземних мов компетентнісний підхід передбачає формування таких ключових компетентностей:

- ***Комунікативна компетентність*** – здатність ефективно використовувати іноземну мову в усному та письмовому мовленні для досягнення комунікативних цілей.
- ***Соціокультурна компетентність*** – розуміння культурних норм, традицій, особливостей мовного етикету країни, мова якої вивчається.
- ***Лінгвістична компетентність*** – володіння граматичними структурами, лексикою, фонетикою.
- ***Стратегічна компетентність*** – уміння використовувати комунікативні стратегії для досягнення мети.
- ***Мовленнєва компетентність*** – розвиток навичок говоріння, читання, аудіювання, письма (Council of Europe, 2001).

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (*Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*), вивчення мови має спрямовуватись не лише на знання системи мови, а передусім на формування здатності комунікувати в реальних ситуаціях, що повністю відповідає ідеям компетентнісного підходу (Council of Europe, 2001). Таким чином, викладач має створити умови, за яких учень не просто зазубрює слова чи граматичні правила, а вчиться діяти у мовленнєвій ситуації.

### ***Практичне застосування компетентнісного підходу***

У практиці викладання іноземної мови компетентнісний підхід виявляється в оновленні змісту навчання, методів і форм організації навчального процесу. Зокрема, акцент зміщується з викладання як передачі знань до навчання як організації діяльності учня (Пасічник, 2018).

➤ Навчальні ситуації, наближені до реальних

Замість штучних завдань (наприклад, «доповни речення правильним словом»/ «*complete the sentence with the correct word*»), учням пропонуються реальні або змодельовані життєві ситуації, які потребують мовленнєвої активності, наприклад: ***Task: You are at the airport and your flight has been cancelled. Go to the information desk and find out your options. Work in pairs.***

Які навички розвиваємо: говоріння, слухання, вирішення проблем, культурна обізнаність (Пасічник, 2018). (*Skills developed: speaking, listening, problem-solving, cultural awareness.*)

➤ Використання автентичних матеріалів

Ще одним проявом компетентнісного підходу є активне використання автентичних текстів – газетних статей, відео, пісень, фільмів, блогів, соціальних мереж. Це дозволяє учням знайомитися з мовою в її реальному функціонуванні, засвоювати сучасну лексику, фразеологізми, стилістичні особливості, а також розуміти культурний контекст (Council of Europe, 2001).

*For example, students might watch a short news report from the BBC or read a blog post by a native speaker to practice listening and reading comprehension. Afterward, they can discuss the topic in pairs or write a short summary, which helps them not only to understand real-life language but also to develop critical thinking and communication skills.*

➤ Проектна та дослідницька діяльність

Проектна методика дозволяє поєднати знання з різних сфер, розвивати критичне мислення, вміння працювати в команді, презентувати результати діяльності іноземною мовою (Пасічник, 2018). Наприклад, проекти типу «Моя країна для іноземців» (“*My Country for Foreigners*”), «Культурні особливості англомовних країн» (“*Cultural Characteristics of English-Speaking Countries*”) або «Екологія нашого міста» (“*The Ecology of Our City*”) стимулюють учнів не лише до мовної, а й до інтелектуальної та соціальної активності.

*Project: Create a travel guide for your city in English.*

*(Students research, collect photos, describe sights, places to eat, cultural tips. They then present the guide as a brochure or a video.)*

Компетентності: комунікація, співпраця, цифрова грамотність, креативність. (*Competences: communication, collaboration, digital literacy, creativity.*)

➤ Інтеграція ІКТ у навчання

Використання цифрових технологій (онлайн-платформи: *BBC Learning English, British Council Learn English, etc.*; відеоконференції: *Zoom, Google Meet, etc.*; мобільні застосунки: *Duolingo, Quizlet, etc.*; подкасти: *The English We Speak (BBC), Luke’s English Podcast, etc.*) відкриває нові можливості для розвитку компетентностей і формування міжкультурної комунікації (Council of Europe, 2001). Наприклад, участь у міжнародному веб-квесті або онлайн-дебатах з однолітками з інших країн сприяє формуванню міжкультурної компетентності та підвищує мотивацію до навчання.

➤ Формувальне оцінювання

Компетентнісний підхід потребує нових підходів до оцінювання результатів навчання. Замість тестів і перекладів практикується формувальне оцінювання – самооцінка, взаємооцінка, спостереження, портфоліо (Савченко, 2011). Це дає змогу враховувати індивідуальний прогрес і сприяє саморефлексії.

*For example, after a group discussion task, students answer:*

*“What did I do well?”*

*“What was difficult for me?”*

*“What can I improve next time?”*

### **Виклики впровадження**

Попри очевидні переваги, впровадження компетентнісного підходу стикається з низкою труднощів:

- Недостатня підготовка викладачів: для ефективного використання нових методів потрібно мати відповідні педагогічні й методичні навички.
- Обмеженість навчально-методичного забезпечення: не всі підручники та програми відповідають сучасним вимогам.
- Невисока мотивація учнів: у багатьох випадках вивчення мови розглядається як формальність, а не як життєва потреба.
- Велика наповнюваність класів: ускладнює реалізацію індивідуального підходу та інтерактивних форм навчання.

Отже, компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови – це сучасна освітня стратегія, яка відповідає вимогам часу, сприяє особистісному розвитку учня, формуванню здатності діяти у складному багатомовному і багатокультурному світі. Його реалізація вимагає переосмислення ролі вчителя, зміни навчального середовища, оновлення змісту та методів навчання.

Практика показує, що за умови належного методичного забезпечення, підвищення кваліфікації педагогів та створення мотиваційного середовища для учнів, компетентнісний підхід може стати потужним інструментом підвищення ефективності мовної освіти в Україні.

### **Список використаних джерел**

- Савченко, О. Я. (2011). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий та український виміри*. (192 с.). Київ: Педагогічна думка.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (273 p.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Пасічник, І. П. (2018). *Методика викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. (С. 45–62). Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

**С. В. Сивоконь**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к.філол.н., доц. Н. М. Кувшинова)

## **РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

У сучасному освітньому просторі розвиток цифрових технологій суттєво трансформує методику викладання іноземних мов. Традиційні підходи,

орієнтовані на репродуктивне засвоєння матеріалу, поступово замінюються інноваційними, що ґрунтуються на принципах комунікативності, інтерактивності та міжкультурного обміну. Одним із ефективних інструментів у цьому процесі є інтерактивні онлайн-платформи, які забезпечують учням можливість не лише засвоювати мовний матеріал, але й активно практикувати спілкування в умовах цифрового середовища.

**Метою** дослідження є аналіз впливу інтерактивних онлайн-платформ (Duolingo, Quizlet, Kahoot, BBC Learning English) на формування комунікативних навичок учнів середньої школи та визначення їх педагогічного потенціалу в умовах змішаного навчання.

У дослідженні враховано психологічні й лінгводидактичні аспекти використання цифрових ресурсів. На основі опитування 60 учнів було встановлено, що 78% із них відзначають підвищення мотивації до вивчення англійської мови через ігрові та змагальні елементи, а 64% – покращення усного мовлення завдяки аудіо- та відеоматеріалам на платформах. Онлайн-завдання сприяють формуванню вмінь співпраці, розвитку критичного мислення та здатності висловлювати власну думку іноземною мовою.

**Висновки.** Інтерактивні платформи довели свою ефективність як інструмент формування комунікативної компетентності, що поєднує навчальний контент із практичною діяльністю учнів. Їх використання створює можливості для персоналізованого навчання, розвитку автономії та підвищення інтересу до предмета. Цифрові технології не лише оптимізують навчальний процес, але й формують нову педагогічну парадигму, у центрі якої – активний, мотивований і комунікаційно компетентний учень.

Отримані результати відкривають **перспективи** для подальших досліджень, спрямованих на розробку методичних моделей інтеграції онлайн-платформ у традиційний освітній процес та вивчення впливу цифрового середовища на розвиток міжкультурної комунікації учнів.

### Список використаних джерел

- Грузинська, І. О. (2010). *Методика викладання англійської мови в середній школі*. Київ: Сучасна школа.
- Кашина, Е. Г. (2006). *Традиції та інновації в методиці викладання іноземних мов*. Універс-груп.
- Котовська, А. (2011). *Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов*. English, 17, 4–7.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

**М. М. Сівакова,**  
Маріупольський державний університет  
(науковий керівник – доц. Т. М. Поклад)

## **ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ КОМУНІКАЦІЇ У ФІЛЬМАХ ІТАЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

**Проблема** адекватного відтворення невербальних компонентів у перекладі аудіовізуальних творів постає як одна з найскладніших у сфері кіноперекладу, оскільки невербальні сигнали нерідко несуть рівноцінний або більший обсяг смислової інформації, ніж мовлення персонажів. Невербальна комунікація є однією з найважливіших складових кінодискурсу, адже саме через жести, міміку, інтонацію та поведінкові моделі персонажі передають емоції, наміри й культурні смисли, які не завжди озвучуються вербально.

**Актуальність** теми зумовлена тим, що в італійському кінематографі невербальні елементи мають особливо високу інтенсивність: італійська культура характеризується експресивністю, активним жестикулюванням та виразною просодією. Саме це створює додаткові труднощі при субтитруванні, де існують обмеження за кількістю знаків і часом появи тексту та неможливість повного опису невербальних елементів.

**Метою** даної розвідки є аналіз ключових труднощів, пов'язаних із передачею невербальних елементів комунікації у фільмах італійською мовою, а також визначення стратегій, які допомагають мінімізувати втрати інформації та забезпечити точне відтворення комунікативного наміру персонажів. Дослідження спирається на особливості італійської жестової культури, характерні національні моделі поведінки та специфіку просодичних ознак мовлення.

**Результати** аналізу демонструють, що найбільш проблемними під час перекладу є такі групи невербальних елементів: жестика, міміка, просодичні характеристики та просторово-соціальна поведінка персонажів. Для дослідження були проаналізовані фрагменти з італійських художніх фільмів, у яких активно використовуються невербальні засоби комунікації, зокрема: «La vita è bella» (реж. Роберто Беніньї, 1997), «Benvenuti al Sud» (реж. Лука Міненеро, 2010) та «Perfetti sconosciuti» (Paolo Genovese, 2016). Жести італійців часто мають усталене культурне значення, яке не має прямого відповідника в українській культурі.

Типовим прикладом є жест «зібраних пальців», який в італійській культурі використовується для вираження здивування, несхвалення або уточнення, тоді як в українському контексті він не має усталеного відповідника. У субтитрах цей жест зазвичай редукується до короткої вербальної репліки, що неминуче знижує емоційну інтенсивність сцени та змінює сприйняття комунікативного наміру персонажа.

Подібні труднощі постають і з інтонацією: нейтральні для італійської мови підвищений тон чи пришвидшений темп можуть сприйматися українським

глядачем як прояв емоційного напруження. Міміка також становить складність, оскільки часто передає ключову інформацію без слів, змушуючи перекладача використовувати мінімальні ремарки. Просторово-соціальні особливості італійської культури – зменшена дистанція, часті дотики, активна жестова взаємодія – також потребують адаптації або компенсації під час перекладу.

### **Висновки.**

Переклад невербальних елементів комунікації у фільмах італійською мовою є складним міжкультурним завданням, що вимагає не лише лінгвістичної підготовки, а й глибокого розуміння національної специфіки невербальної поведінки. Обмеження субтитрування, різниця культурних кодів і відсутність прямих відповідників зумовлюють необхідність використання адаптивних стратегій – компресії, контекстуальної компенсації та ситуативного підсилення. Успішність перекладу визначається здатністю перекладача передати комунікативну силу невербальних сигналів, зберігаючи їхній зміст та емоційну ефективність.

**Перспективи подальших досліджень** відкривають можливість ґрунтовнішого вивчення взаємодії невербальних кодів у різних жанрах італійського кіно, зіставлення їх перекладацьких трансформацій у субтитруванні та дубляжі, а також розроблення аналітичного інструментарію для точнішої передачі емоційно-комунікативних нюансів. Важливим напрямом є також створення глосарію жестів і просодичних маркерів, що допоможе перекладачам працювати з італійським кінодискурсом більш ефективно.

### **Список використаних джерел**

- Ковалинська, І. В. (2014). *Невербальна комунікація*. Київ: Освіта України.  
Кочерган, М. П. (2010). *Загальне мовознавство*. Київ: Академія.  
Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля-К.

**В. Ю. Слободянюк,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – доц. І. А. Гладка)

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Ураховуючи те, що основним завданням вчителя англійської мови є навчити говорити, діалогічне мовлення є найголовнішим видом мовленнєвої діяльності, оскільки саме через діалог учні набувають практичних навичок спілкування, вчаться реагувати на репліки співрозмовника та формулювати власні думки в реальному часі.

*Метою тез* є провести аналіз особливостей формування компетентності в діалогічному мовленні в учнів 9 класу на уроках англійської мови, а також визначити ефективні методи та прийоми, що забезпечують розвиток умінь ведення діалогу.

Проблема формування компетентності в діалогічному мовленні посідає вагомe місце в наукових дослідженнях як українських, так і зарубіжних учених. Серед дослідників, які зробили значний внесок у розроблення цієї теми, варто назвати М. Л. Вайсбурд, Р. П. Мільруда, Ю. І. Пассова, В. Л. Скалкіна, а також J. Anderson, N. Bilbrough, S. Thornbury та інших. У наукових працях цих авторів розглядаються питання формування компетентності в діалогічному мовленні, типології вправ, а також способи контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь усного мовлення загалом та діалогічного мовлення зокрема [5, ст. 11].

Питання формування компетентності в діалогічному мовленні вперше почали вивчати в контексті загальної мовленнєвої діяльності ще в роботах Вільгельма фон Гумбольдта. Він, одним із перших дослідників цього явища, зазначав, що мовленнєва діяльність є взаємодією двох взаємозалежних процесів: перший включає формування думки та її кодування в мовленнєву форму, а другий — це зворотний процес, який полягає в розшифруванні висловлювання та відтворенні змісту, спираючись на знання мови та особистий досвід [1, ст. 16].

Протягом останніх п'яти років питання компетентності в діалогічному мовленні активно досліджували українські науковці. Наприклад, С. В. Коваль з Київського національного лінгвістичного університету вивчала структуру компетентності в діалогічному мовленні, включаючи невербальні компоненти, які впливають на перебіг діалогу [2].

Раціональним у формуванні компетентності у діалогічному мовленні методисти вважають підхід «знизу вгору», який полягає у тому, що спочатку учні опановують окремі елементи діалогу (репліки діалогічної єдності), а вже потім переходять до самостійного складання діалогу на основі заданої навчальної комунікативної ситуації. В. Скалкін розглядає таку ситуацію як динамічну систему взаємодії конкретних об'єктивних і суб'єктивних чинників, що включає людину в мовну комунікацію і визначає її поведінку в межах одного акту спілкування [3].

Виходячи з аналізу наукових джерел, ми зупинились на точці зору Тетяни Труханової, що пропонує в своїй роботі під назвою “Підходи у навчанні діалогічного мовлення”, формувати компетентність в діалогічному мовленні двома основними підходами: «знизу вгору» та «згори донизу» та доцільно формувати компетентність в діалогічному мовленні поетапно, що забезпечує поступове ускладнення мовленнєвих ситуацій та свідоме засвоєння мовленнєвих стратегій [4]. Проаналізувавши програмні вимоги щодо тем, що вивчаються в 9 класі, ми пропонуємо завдання для формування компетентності в діалогічному мовленні. Тема запропонованого уроку: My Family and Friends.

Підхід «знизу вгору» передбачає поступове формування діалогічних навичок, починаючи з оволодіння окремими репліками та мовленнєвими зразками. Формування компетентності в діалогічному мовленні відбувається в 3 етапи:

Підготовчий, або нульовий етап – формування навичок реплікування через вправи на імітацію, підстановку, побудову відповідей на запитання.

Перший етап передбачає засвоєння учнями окремих діалогічних єдностей через рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи. На цьому етапі доцільно організовувати роботу в парах у форматі «учень-учень». Учні можуть розмовляти один з одним перед класом за інструкціями вчителя або спонтанно обмінюватись репліками між собою. Тож, пропонуємо завдання до першого етапу формування компетентності в діалогічному мовленні. Мета 1 етапу сформувати в учнів 9 класу базові навички діалогічного мовлення через засвоєння типових діалогічних одиниць та їх відтворення в умовно-комунікативних ситуаціях. Завдання 1 етапу ознайомити учнів із типовими діалогічними структурами, наприклад питання-відповідь, репліка-репліка. Завдання, які використовуються це моделювання діалогу перед класом, прийоми “Рухомі шеренги” та “Карусель”.

Другий етап – оволодіння учнями мікродіалогів, що складаються з 2-3 взаємопов’язаних діалогічних єдностей. Основна мета цього етапу – навчити учнів поєднувати засвоєні діалогічні єдності та вміння підтримувати розмову. Пропонуємо завдання до другого етапу формування компетентності в діалогічному мовленні. Мета 2 етапу формування компетентності в діалогічному мовленні – це навчити учнів 9 класу поєднувати засвоєні діалогічні єдності у мікродіалозі та підтримувати бесіду за темою. Завдання 2 етапу навчити учнів логічно поєднувати окремі репліки у мікродіалог, розвинути вміння ініціювати та підтримувати бесіду в межах теми. Прийоми, які використовуються це повторення реплік за вчителем, створення мікродіалогів з використанням візуальної опори.

Третій етап – ведення повноцінних діалогів різних типів із використанням природних опор (карти, квитки, ілюстрації, світлини і тд.). Пропонуємо завдання до третього етапу формування компетентності в діалогічному мовленні. Мета 3 етапу навчити учнів 9 класу вести діалоги різних функціональних типів; закріпити мовні зразки з попередніх етапів у природних комунікативних умовах. Завдання 3 етапу навчити учнів створювати власні діалоги без опори на готові зразки чи схеми. На цьому етапі учні створюють власні діалоги [4].

**Висновки.** Можна зазначити, що формування компетентності у діалогічному мовленні учнів 9 класу на уроках англійської мови є комплексним та багатоаспектним процесом, який вимагає системного підходу та використання різноманітних методів і прийомів навчання. Ефективність формування компетентності в діалогічному мовленні значною мірою залежить від створення на уроці атмосфери невимушеного спілкування, використання автентичних ситуацій та матеріалів, що відображають реальне мовленнєве середовище. Тому, цілеспрямована робота над розвитком діалогічного мовлення сприяє не лише підвищенню комунікативної компетентності учнів, а й формуванню їхньої

соціальної зрілості, критичного мислення, емпатії та здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії.

Таким чином, обраний методичний підхід до формування компетентності в діалогічному мовленні може бути успішно впроваджений у практику навчання англійської мови в основній школі. Це дозволяє стверджувати, що розроблений комплекс завдань сприяє формуванню компетентності у діалогічному мовленні в учнів 9 класу.

### Список використаних джерел

Гірняк С. До питання про розмежування та взаємозв'язок понять «Мова», «Мовлення» і «Мовленнєва діяльність». *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), М. Федурко, П. Мацьків та ін. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. Випуск двадцять шостий. Філологія. С. 16–27.

Коваль С.В. Компетентність у діалогічному мовленні як мета формування у майбутніх учителів англійської мови. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2022. Випуск 36. С. 89–102.

Сторчова. Т. В. Методика формування іншомовної компетентності в говорінні: діалогічне мовлення. У *Лекції з дисциплін мовознавчого циклу і методики їх навчання. Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології*. 2016. Ч. IV, с. 56–68.

Труханова Т. Підходи у навчанні діалогічного мовлення. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2007. №3. С. 100–108.

Черниш В.В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. № 4. С. 11–27.  
URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/im\\_2012\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_4_4)

**О. П. Собчук,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – ст. викладач Л. Ф. Вдовиченко)

### АБРЕВІАЦІЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ GEN Z: МАРКЕР ГРУПОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА МІЖПОКОЛІННЄВОГО РОЗРИВУ

Цифрова революція радикально трансформувала комунікативні практики покоління Z (народжених 1997-2012), створивши унікальний лінгвістичний феномен, де аббревіації стали не просто інструментом економії часу, а потужним маркером групової належності. Якщо попередні покоління використовували LOL чи OMG переважно для прискорення онлайн-комунікації, Gen Z створило багатшарову систему скорочень, що функціонує як своєрідний “цифровий паспорт” покоління (Swarniti & Mahendra, 2025).

**Актуальність** дослідження зумовлена тим, що сучасні аббревіації Gen Z виходять далеко за межі традиційних акронімів. Вони формують складну семіотичну систему, яка одночасно об'єднує представників покоління та створює бар'єр для зовнішніх спостерігачів – від батьків-мільеніалів до роботодавців старших поколінь.

**Метою** роботи є аналіз функціонування аббревіацій у англomовному дискурсі Gen Z як інструменту конструювання групової ідентичності та виявлення механізмів формування міжпоколіннєвого комунікативного розриву.

Аналіз TikTok-дискурсу 2024-2025 років демонструє появу нових типів аббревіацій, які виконують специфічні соціальні функції. Термін “mogging” (від AMOG – “alpha male of the group”) описує візуальне домінування однієї людини над іншою, натомість “aura farming” позначає навмисне накопичення символічних “очок харизми” через певні вчинки. Ці скорочення не мають еквівалентів у попередніх поколіннєвих лектах, оскільки відображають унікальні для Gen Z концепти самопрезентації в цифровому просторі. Особливу увагу заслуговують гібридні форми на кшталт “fr fr” (for real, for real), “ngl” (not gonna lie), “ong” (on God), які функціонують як маркери автентичності та емоційної щирості (Kittl Blog, 2024).

На відміну від нейтральних аббревіацій попередніх поколінь, ці скорочення несуть потужне прагматичне навантаження – вони сигналізують про перехід до більш відвертої чи серйозної частини висловлювання, створюючи внутрішньогрупову систему довіри. Проведений аналіз твітів користувачів Gen Z виявив, що 73% аббревіацій мають контекстно-залежні значення, які змінюються залежно від платформи (Hanum et al., 2024).

Наприклад, “ate” на TikTok означає “виконав щось бездоганно”, часто з додатковим “left no crumbs” для підсилення, тоді як в інших контекстах може мати буквальне значення. Ця семантична гнучкість перетворює аббревіації на своєрідний “шибболет” – лінгвістичний тест на приналежність до спільноти. Міжпоколіннєвий розрив посилюється феноменом “canon event” – терміну, запозиченого з всесвіту Marvel Spider-Verse, який Gen Z використовує для опису неминучих життєвих подій. Старші покоління, не знайомі з цим культурним референсом, фізично не можуть декодувати повідомлення без додаткового пояснення, що створює ситуацію односпрямованої комунікації.

Особливо цікавим є явище “crash out” – вираз, що виник в афроамериканських спільнотах Луїзіани і описує імпульсивну, часто деструктивну реакцію на гнів чи розчарування. Його адаптація в Gen Z дискурсі ілюструє, як покоління інтегрує елементи різних субкультур через TikTok та Instagram, створюючи гібридний соціолект (Swarniti & Mahendra, 2025).

Дослідження виявило три ключові функції аббревіацій у Gen Z дискурсі: **ідентифікаційну** (маркування належності до покоління), **емотивну** (вираження емоцій через “ijbol”, “lmao”) та **крипто-комунікативну** (приховування змісту від непосвячених). Останнє особливо важливе в контексті батьківського нагляду за

соціальними мережами. Платформоспецифічність абревіацій Gen Z демонструє складну адаптивну систему.

На Twitter через обмеження в 280 символів домінують ініціалізми та акроніми (“pov”, “fyi”, “oomf2” – one of my followers), тоді як TikTok фаворизує фонетичні скорочення та ребуси (“unc” для uncle, “4” замість for). Instagram Stories створили окремий піджанр – емодзі-абревіації, де “👁️” замінює “I’m dead” (я помираю від сміху), формуючи паралельну піктографічну систему комунікації (Hanum et al., 2024).

Соціолінгвістичний аналіз виявляє, що абревіації Gen Z часто функціонують як маркери соціальної дистанції. Використання “cap/no cap” (брехня/правда) у формальному email створює комічний ефект через порушення реєстру, що свідомо експлуатується для іронічної самопрезентації. Водночас термін “simp” (людина, яка надмірно догоджає комусь) еволюціонував від образливого до самоіронічного, ілюструючи механізм реклаमाції – процесу переосмислення негативно забарвлених термінів спільнотою.

Фонетична креативність Gen Z абревіацій виходить за межі простого скорочення. Явище “lowkey/highkey” демонструє градацію інтенсивності висловлювання, створюючи нову прагматичну категорію – маркери ступеня емоційної інвестиції. “Lowkey” сигналізує про приховану, ненав’язливу згоду (“lowkey agree” – потай погоджуюсь), тоді як “highkey” підкреслює відкрите, демонстративне ставлення. Ця дихотомія відсутня в попередніх поколіннєвих лектах, що робить її унікальним внеском Gen Z у прагматичну систему англійської мови.

Інтертекстуальність як механізм творення абревіацій набуває нових форм. Термін “canon event”, запозичений з кінематографічного всесвіту, функціонує як культурний шифр – його розуміння вимагає знання не лише мови, але й попкультурного контексту. Аналогічно “main character energy” (поведінка, ніби ти головний герой фільму) трансформує кінематографічні наративи в повсякденні дескриптори особистості. Це створює багаторівневу систему виключення, де міжпоколіннєвий розрив посилюється медіаграмотнісним розривом (Swarniti & Mahendra, 2025).

Темпоральна динаміка Gen Z абревіацій відрізняється від попередніх генерацій експоненційною швидкістю оновлення. Якщо мілленіальські “LOL” та “BRB” залишаються актуальними десятиліттями, Gen Z абревіації мають середній життєвий цикл 8-12 тижнів на платформах з високою вірусністю. Феномен “ijbol” (I just burst out laughing) виник у червні 2023 року в K-рор фандомі, досяг піку популярності в жовтні-листопаді, і до березня 2024 був частково витіснений новими варіантами. Ця лінгвістична швидкоплинність перетворює абревіації на темпоральні маркери – їх використання датує цифровий слід користувача з точністю до кварталу.

**Висновки.** Абревіації в англомовному дискурсі Gen Z є не просто лінгвістичними скороченнями, а комплексним соціокультурним феноменом, що формує межі

групової ідентичності. Швидкість еволюції цих форм (середній “життєвий цикл” тренду – 2-4 місяці) створює безпрецедентний міжпоколінневий розрив у комунікації. **Перспективи** подальших досліджень полягають у вивченні впливу штучного інтелекту на створення нових аббревіацій та аналізі адаптації Gen Z мовних практик у професійному середовищі.

### Список використаних джерел

Hanum, Y. M., Sabat, Y., & Hesturini, E. (2024). An analysis of slangs and abbreviations used by zoomers (Gen-Z) on the Twitter platform. *JPBSI (Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia)*, 9 (2), 234-245.

Kittl Blog. (2024). *80+ Gen Z slang words and how to use them like a pro*. Retrieved from <https://www.kittl.com/blogs/popular-gen-z-slang-words/>

Swarniti, N. W., & Mahendra, D. B. P. I. (2025). The use of language variations by the Gen Z youth community in daily life and on social media. *Eproceeding: International Conference on Social Science, Environment and Technology Development*, 338-344.

**Р. І. Созанський,**

Бердянський державний педагогічний університет  
(науковий керівник – к.філол.н., доц. І. В. Школа)

## МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ТЕКСТИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Постановка проблеми.** У сучасній освітній парадигмі дедалі більшої уваги набувають мультимодальні форми подання інформації, що поєднують текст, зображення, звук та відео. Для покоління учнів, яке зростає в умовах цифрової культури, саме така форма сприйняття є природною. Інтернет-меми, як мультимодальні вирази культурної комунікації, представляють одну з найдинамічніших форм сучасної взаємодії, втілюючи лінгвістичні інновації, культурні референції та соціолінгвістичні патерни. Їхня поширеність у цифровому житті здобувачів робить меми природно привабливими навчальними інструментами, що створюють міст між формальним класним середовищем та неформальним онлайн-комунікативним простором.

**Актуальність.** Мультимодальні тексти забезпечують навчання через досвід і культурну взаємодію, формуючи критичне мислення та візуальну грамотність. Теоретичне обґрунтування використання мемів у навчанні іноземних мов спирається на кілька взаємопов’язаних концепцій. Гюнтер Кресс і Тео ван Леувен (Kress & van Leeuwen, 2006) підкресливали, що сучасна комунікація дедалі більше покладається на інтеграцію різних семіотичних ресурсів, і мовна освіта повинна відображати цю реальність. Лімор Шифман (Shifman, 2014) визначає інтернет-меми як групи цифрових об’єктів зі спільними характеристиками, що створюються з обізнаністю один про одного та поширюються через Інтернет.

Ірина Білецька (Biletska, 2023) продемонструвала, що аналіз мемів надає автентичне вікно в спільноти, де функціонує мова, що вивчається. Ірина Школа (Shkola, 2025) у статті про використання творів мистецтва для розвитку спонтанного мовлення доводить ефективність візуальних стратегій у формуванні культурної інтерпретації та комунікативної гнучкості.

**Мета дослідження** – показати, як мультимодальні тексти можуть використовуватися на уроках англійської мови у старших класах для розвитку мовленнєвих і соціокультурних умінь учнів через інтеграцію мем-дидактики.

**Наукові результати.** Наш підхід включає поетапну методика, де здобувачі спочатку аналізують існуючі мему на предмет лінгвістичних особливостей, перш ніж переходити до створення власних мемів. Розроблено завдання “Meme Translation Challenge” (Виклик перекладу мему), що складається з чотирьох етапів. На першому етапі учні аналізують автентичний англійськомовний мем з популярного ресурсу Know Your Meme, який містить культурно забарвлений жарт або ідіому, досліджуючи граматичну структуру, гру слів, культурні алюзії. Другий етап передбачає обговорення можливості передачі гумору українською мовою без втрати значення. На третьому етапі учні створюють власну адаптовану версію мему, добираючи відповідний візуальний контекст. Завершальний етап включає пояснення свого перекладу з аргументацією вибору слів і зображення. Важливим компонентом методики є використання платформи Memesam.io для створення оригінальних фото-мемів на основі класних фотосесій, де здобувачі фіксують зображення, що представляють специфічні комунікативні сценарії. Така активність розвиває мовну креативність, критичне мислення й медіаграмотність, навчає учнів працювати з культурними смислами та демонструє нерозривний зв'язок гумору й мови з національним світоглядом.

**Висновки.** Використання мультимодальних практик забезпечує глибше розуміння мови як культурного феномену. Учні не просто засвоюють лексику чи граматику, а вчаться інтерпретувати контексти, емоції та соціальні коди, що стоять за зображеннями й текстами. Запропонована методика інтеграції мемів у навчальний процес трансформує пасивних здобувачів мови на активних творців контенту, які повинні враховувати лінгвістичну доречність, очікування аудиторії та комунікативний намір. Таким чином, мультимодальні тексти створюють умови для інтегрованого розвитку мовленнєвої, культурної й візуальної компетентностей старшокласників, формуючи навички, необхідні для комунікації двадцять першого століття.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці комплексної методики використання різних типів мультимодальних текстів на уроках англійської мови з урахуванням вікових особливостей здобувачів, емпіричній перевірці ефективності мем-дидактики у формуванні комунікативної компетентності учнів та дослідженні впливу створення оригінальних фото-мемів на розвиток критичної медіаграмотності.

### Список використаних джерел

- Biletska, I. (2023). The potential of Internet memes for developing students' sociocultural competence. *Visnyk NPU im. M.P. Drahomanova*, 27, 45–48.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press.
- Shkola, I. (2025). Masterpieces in motion: Using famous artworks to develop spontaneous speaking skills and cultural context. In I. Malyshevska, O. Bilyk, & N. Pyliachyk (Eds.), *Zrostaïemo razom – vykladannia z viroiu ta stiikistiu: Materialy 27-yi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 206-208). Ivano-Frankivsk.
- Shkola, I. (2025). The pedagogy of pixels: Integrating meme creation into communicative language teaching. In B. Saliuk & I. Shkola (Eds.), *A person in the language space: Historical heritage, problems and development prospects: Online book of proceedings of the 5th International Academic Conference* (pp. 69-73). Zaporizhzhia: BSPU.

**С. Є. Степаненко,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к.пед., н., доц. Н. О. Бреславець)

## УКРАЇНСЬКА ТА АНГЛІЙСЬКА МОВИ У ЗОВНІШНІЙ ПОЛІТИЦІ: КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ДЛЯ ПРОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ

*Актуальність проблеми* полягає в тому, що у сучасному глобалізованому світі мова перетворилася з інструменту комунікації на стратегічний ресурс «м'якої сили», геополітичного впливу та формування міжнародного іміджу держави.

Для України, яка відстоює свою державність та європейський вибір, ефективна зовнішньополітична комунікація є критично важливим чинником національної безпеки та просування національних інтересів.

Активне використання української мови на міжнародних майданчиках – це потужний політичний сигнал, що підтверджує незалежність та самобутність України. Інструмент культурної дипломатії – це просування української літератури, мистецтва та медіа-контенту формує позитивний образ країни, що є основою «м'якої сили».

Створення потужного україномовного інформаційного поля необхідне для протидії ворожій пропаганді як всередині країни, так і за її межами.

Англійська мова виступає, як основний канал комунікації з євроатлантичними партнерами, міжнародними організаціями (НАТО, ЄС, ООН) та світовими ЗМІ. Чітка комунікація англійською дозволяє ефективно доводити позицію України, залучати підтримку та формувати міжнародні коаліції. Зовнішньополітична комунікація має будуватися на принципі «подвійного кодування»: українська

мова – для зміцнення ідентичності; англійська мова – для ефективного входження в глобальний дискурс. Розширення комунікаційних можливостей вимагає врахування культурних особливостей різних регіонів. Це вимагає підготовки висококваліфікованих білінгвів у дипломатії та медіа. Англomовний простір сприяє залученню інвестицій, розвитку міжнародних проєктів та інтеграції у світові наукові та ділові мережі.

Знання англійської мови стає важливим фактором професійної компетентності українських дипломатів, журналістів, експертів, військових представників. Успішна зовнішня комунікація України залежить від уміння не лише перекладати офіційні позиції англійською, а й адаптувати їх до культурного контексту цільових аудиторій. Наприклад гасла: “Stand with Ukraine!”, “Be brave like Ukraine!” стали не просто фразами, вони стали символами національного духу та міжнародної солідарності.

**Проблемою** є нестача фахівців з міжнародних комунікацій, які володіють англійською на високому рівні й розуміють специфіку української політичної культури. Необхідні фахівці, які володіють не лише мовою, але й розуміють тонкощі міжнародного права, політології, економіки та військової термінології.

**Перспективним** напрямом є створення цілісної державної стратегії мовної дипломатії, яка б поєднувала освітні, культурні та інформаційні ініціативи, спрямовані на популяризацію української мови у світі та посилення англomовної присутності України в міжнародному медіапросторі.

**Висновки.** Для успішного просування національних інтересів Україна повинна впровадити цілісну багатомовну комунікаційну стратегію, яка поєднує: піднесення статусу української мови як невід’ємного атрибуту державності; вільне володіння англійською мовою як основним інструментом глобального діалогу; інвестування в сучасні технології перекладу та підготовку фахівців з міжкультурної комунікації.

Лише такий комплексний підхід дозволить Україні не лише ефективно захищати свою позицію, але й активно формувати міжнародний дискурс, залучати союзників і послідовно реалізовувати свої національні інтереси на глобальній арені.

### Список використаних джерел

- Nye, J. S. (2024). *Soft power: The means to success in world politics*. Public Affairs.
- Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. (2023) Public diplomacy strategy of Ukraine 2023–2027. <https://mfa.gov.ua/en>
- Shynkaruk, L. (2020). The role of language in shaping Ukraine’s international image. *Ukrainian Journal of International Studies*, 12(1), 45–53.

С. М. Стороженко,  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. І. А. Блинова)

## СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У ПРОМОВАХ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИКІВ

Політична промова є одним із найбільш впливових жанрів публічного мовлення. Вона спрямована не лише на передачу інформації, а й на емоційний та психологічний вплив на аудиторію (Fairclough, 2015; Chilton 2004; Charteris-Black 2011). Для досягнення цього ефекту політики активно використовують експресивні синтаксичні конструкції, які підсилюють переконливість висловлювання, ритм, динаміку та емоційне забарвлення.

*Метою* цієї розвідки є дослідити синтаксичні засоби створення експресивності у промовах сучасних англомовних політиків. Вивчення експресивних синтаксичних засобів у промовах сучасних англомовних політиків є *актуальним*, оскільки воно дозволяє глибше зрозуміти механізми мовного впливу, риторичні стратегії та особливості політичного дискурсу доби інформаційного суспільства.

Експресивність – це властивість мовлення, яка передає емоційне, оцінне ставлення мовця до висловлюваного, посилює вплив на слухача. На синтаксичному рівні експресивність досягається за допомогою лінгвостилістичних засобів, структурних і ритміко-інтонаційних прийомів, що роблять текст живим, енергійним і переконливим (Єфімов, Ясинецька 2004).

В якості матеріалу дослідження обрано фрагмент інавгураційної промови Дональда Трампа, виголошеної 20 січня 2017 року у Вашингтоні. Ця промова є показовою щодо використання експресивних синтаксичних конструкцій, які формують енергійний, переконливий та емоційно насичений стиль мовлення політика.

Як показав аналіз, типовими лінгвостилістичними засобами синтаксичного рівня є анафори та паралельні конструкції: *“We will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And yes, together, we will make America great again”* (Trump, 2017). У наведеному уривку використано анафору, тобто повтор початку речень *“We will make America”*, а також паралелізм, тобто однакову синтаксичну структуру в кожному наступному реченні. Таке повторення створює ритмічність, логічну послідовність і наростання емоційного напруження (Leech & Short, 2007). Слухач відчуває поступове підсилення меседжу та впевненість у майбутньому. Метою вживання вказаних структур є викликати у слухачів почуття єдності, національної гордості й віри у відродження держави. Завдяки простоті та повторюваності слів промова легко запам’ятовується і стає символічною.

Розглянемо наступні фрагменти, що характеризується вживанням еліптичних структур і парцеляції в переліку номінативних речень: *“America will start winning*

*again. Winning like never before!*”; *“So much potential. So many dreams. Wasted”* (Trump, 2017). Такі речення, як бачимо, короткі, чіткі, інтонаційно підкреслені. Повтор слова *“winning”* створює ефект енергії й динамізму, а окличний знак наприкінці речення додає емоційного підйому. Короткі синтаксичні структури посилюють відчуття прямої, рішучості та лідерства. Парцельований елемент *“Wasted”* додає драматизму. Відсутність дієслів робить вислів емоційно концентрованим, сповненим обурення й жалю. Кожна частина звучить як окремий удар: це створює емоційний ефект підсилення, щоб пробудити співпереживання, показати розчарування в попередній владі й одночасно мотивувати до змін. Метою вживання еліптичних структур і парцеляції є, за нашими спостереженнями, підтримати відчуття сили й оптимізму, створити образ переможця та надихнути народ на підтримку політичного курсу.

У наступному прикладі спостерігаємо використання антитези, тобто протиставлення лексем *“talk”* та *“action”*: *“We will no longer accept politicians who are all talk and no action”* (Trump, 2017). Така структура робить вислів гострішим, додає емоційної полярності та формує чітке розмежування між «порожніми словами» і «реальними справами». Мовець послуговується антитезою, щоб викликати емоційну реакцію аудиторії, підкреслити контраст між старою владою і новим лідером, який обіцяє діяти, а не говорити.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження з’ясовано, що експресивність у промовах сучасних англійських політиків формується насамперед за допомогою синтаксичних лінгвостилістичних засобів, які підсилюють емоційність, переконливість та вплив на аудиторію.

До основних синтаксичних засобів експресивності належать:

- анафора (повтор початку речень для створення ритмічності) та паралельні конструкції (підсилюють логічну та емоційну узгодженість);
- еліпсис та парцеляція (створюють динамізм, драматичну напругу, залучають аудиторію до співпереживання);
- антитеза (виражає контраст думок, підкреслює протиставлення).

На прикладі промови Дональда Трампа встановлено, що політик активно використовує повтори, парцельовані синтаксичні структури та антитези, що забезпечує високий рівень експресивності його мовлення. Ці прийоми створюють ритмічну, емоційно заряджену мову, легко сприйману широкою аудиторією, і сприяють формуванню образу сильного, впевненого лідера.

Отже, синтаксичні засоби є одним із найважливіших інструментів формування експресивності політичного дискурсу, адже саме вони забезпечують емоційний вплив на слухача, підсилюють переконливість аргументів і сприяють створенню харизматичного образу політика.

### Список використаних джерел

Єфімов, Л. П., Ясинецька, О. А. (2004). *Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз: учбово-метод. посіб.* Вінниця: НОВА КНИГА. 240 с.

- Charteris-Black, J. (2011). *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. London: Palgrave Macmillan. 290 p.
- Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge. 256 p.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. London: Routledge. 240 p.
- Leech, G. N. & Short, M. H. (2007). *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman. 425 p.
- Trump, D. J. (2017). *Inaugural Address, January 20*. The White House Archives. URL: <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>

**S. V. Sydorenko,**

Mykhaylo Dragomanov State University of Ukraine  
(Scientific supervisor – PhD in Philology,  
Associate Professor, N. M. Kuvshynova)

## **STORYTELLING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LESSONS**

**Introduction.** Modern education is going through a period of transformations aimed at developing not only knowledge, but also creative, critical thinking and communication skills of students. One of the effective tools that helps to combine learning and creativity is storytelling-the art of creating and telling stories. In English classes, storytelling becomes an effective technology that motivates students, enhances speech activity. And helps them master a foreign language in a natural, emotionally charged way.

**The purpose** of the study is to substantiate the effectiveness of storytelling as a modern pedagogical technology for developing students' speaking skills in English lessons, as well as to identify ways of its practical application in the educational process.

The term storytelling comes from the England words story "history" and tell "to tell" and is an effective method of conveying information to the audience by telling funny, touching, or instructive stories by real or fictional characters (Bibik, p.131). This technique was developed and successfully tested on personal experience by David Armstrong, the head of the international company "Armstrong International." In the process of creating storytelling. David Armstrong took into account a well-known psychological factor: stories are much easier to perceive; they are exciting and interesting than rules or directives. After a person has listened to you, he begins to trust you. It becomes much easier for you to convince him of something and motivate him. He believed that storytelling creates an environment in which people are more receptive to changes and new ways of thinking (Bondarenko, p. 132).

In English lessons, storytelling can take various forms:

- Tell a story using picture cards. In addition to describing the picture, you can draw students' attention to the characters in the story and what they are doing. This activity can be used before or after reading the story.

- Fill in the gaps in the story. For this task, you can give students a text with gaps and ask them to fill in the gaps with the words that best fit the meaning. To make the task easier, you can provide a list of words to fill in the gaps.
- Put the sentences in the correct order according to the content of the story.
- Write the ending of the story yourself. The teacher can offer an excerpt from the story and ask students to write the ending, indicating the characters and what they do on their own.
- Choose one of the characters in the story and describe them. Why do you like/dislike them?
- Retell the story from the third person.
- The main feature of the storytelling is emotional involvement. The student does not just perform grammar exercises, but becomes a participant in the story, creates characters, chooses words to convey feelings, describe events, and express an opinion.
- The use of storytelling helps develop all types of speech and writing activities: speaking, listening, reading, and writing.
  - Oral language development. While telling stories, students practice pronunciation, intonation, logical emphasis, and learn to speak coherently without fear of making mistakes. This builds confidence in communicating in English.
  - Writing development. By creating their own stories, students apply grammatical structures in a real-world context, which helps them better understand the rules and expand their vocabulary.
  - Development of auditory perception. Listening to stories by a teacher or classmates teaches children to understand speech by ear, notice intonation features, and react to what they hear.
  - Reading development. By reading English stories or fairy tales, students become familiar with culture, idioms, and everyday phrases, which makes learning the language lively and interesting.

Researchers also recommend that teachers follow a gradual methodological approach to storytelling: storytellers must “feel” the audience. The story must be for the selected group, taking into account the age, social and educational characteristics of the audience: the story should have an idea that should be revealed to the audience; a fictional story has the author’s position and the narrator’s personal attitude to the story, so that influence the listener. The story must be expressed; the story must be so vividly visualized that the listener cannot help but remember it; there must be characters (people, creatures, institutions, objects); the story must have a plot and a main character (Bryant, 1985, p. 187).

The main task of Storytelling is to enrich the spiritual world of the individual and stimulate the imagination. Scientists (S. Bryant et al.) believe that the method can achieve important results:

1. enlivening the educational space, relieve tension, and create a relaxed atmosphere.
2. establish closer contact between the teacher and students, attract and retain their attention (Gich, 2015).

The storytelling method influences the socialization of students, developing their ability to: process and remember information; think logically and critically; argue, develop a personal position; present their own ideas; use and enrich their own experience and knowledge, combine them in new ways; be an interesting interlocutor; avoid criticism and point out shortcomings; master language material, composing it depending on the conditions and purpose of communication, develop emotional intelligence.

***Conclusions and prospects for further research.*** Summing up the research conducted, we can conclude that storytelling is a powerful means of developing speech, writing skills, and forming students' communicative competence. Its uniqueness lies in the combination of emotionality, creativity, and practical application of language. The use of stories in English lessons helps to increase motivation, expand vocabulary, improve pronunciation, develop critical thinking and imagination. Storytelling creates a positive learning atmosphere, helps to overcome the language barrier, activates students' participation in the educational process, and makes lessons more meaningful and exciting. As a result, students not only better absorb language material, but also learn to express their own thoughts, feelings, and ideas in English, which is an important condition for the formation of communicative competence of a modern person. At the same time, storytelling remains a promising direction for further research. In the future, it is advisable to study:

- possibilities of integrating storytelling with digital technologies (creating video stories, podcasts, interactive comics);
- the methodology of using storytelling at diverse levels of education from elementary to senior high school;
- the impact of storytelling on the formation of socio-cultural and emotional-value competence of students;
- training teachers to effectively use this technology in their pedagogical practice.

Therefore, storytelling has great didactic and educational potential, and its further implementation in the educational process will contribute not only to the high-quality acquisition of the English language, but also to the development of a harmonious, creative and sociable personality of the student as a citizen of the modern world.

### **References**

- Bibik, Svitlana. (2023). *Culture of the Word No. 98*. (P. 217-218). [https://ks.iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/sites/7/2023/09/28\\_ks\\_98.pdf](https://ks.iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/sites/7/2023/09/28_ks_98.pdf)
- Bondarenko, N. V. (2019). *Storytelling as a communication trend and a cross-subject method of teaching*. Youth and the Market. (Pp. 130–135). Issue seven.

Bryant, S. C. (1985). *How to Tell Stories to Children: And Some Stories to Tell*. [in English].

Gich, G. M. (2015). *Storytelling as an innovative method of forming language competence of students of the ZNL*. Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. (P. 188–191). Series: Pedagogical Sciences. Issue 4.

**К. І. Сьоміна,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. філос. н., доц. А. А. Ішук)

### **АНАЛІЗ МЕТАФОРИЧНОГО ВЖИВАННЯ АРХІТЕКТУРНИХ ТЕРМІНІВ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ТА БРИТАНСЬКОМУ ВАРІАНТАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА БАЗІ КОРПУСІВ AmE06 ТА BE06)**

У сучасному англomовному дискурсі метафори на базі архітектурних термінів широко застосовуються для опису суспільних інститутів, наукових концепцій, міжособистісних відносин та політичних процесів, про що у своїх працях пишуть Р. Гіббс (Gibbs, 2008), Е. Дейгман (Deignan, 1995), З. Кьовечеш (Kövecses, 2010). Проте ці дослідження не показують повного діапазону архітектурної термінології й часто обмежуються категорією будівель, споруд та їхніми структурами, або зосереджуються на окремих метафоричних моделях. Брак системного, комплексного підходу до аналізу архітектурної термінології як джерела метафоризації в англійській мові зумовлює **актуальність даної роботи**.

**Метою дослідження** є виявлення та аналіз метафоричного вживання архітектурних термінів в англійській мові, порівняльний аналіз метафоричного вживання архітектурних термінів в американському та британському варіантах англійської мови, а також опис когнітивних механізмів, що стоять за метафоризацією архітектурних термінів для поглиблення знань у сфері метафорології та когнітивної лінгвістики, укладання спеціалізованих словників у галузі архітектури та словниках метафор, а також використання у практиці перекладу й міжкультурної комунікації.

Для аналізу метафоричного вживання обраних архітектурних термінів використано корпуси американської англійської мови *AmE06* та британської англійської мови *BE06*, що входять до родини корпусів *Brown Corpus*. Обидва створені Полом Бейкером, професором Університету Ланкастера.

*AmE06* складається з 500 текстів (по 2000 слів кожен) письмової американської англійської, що були опубліковані в період від 2005 до 2007 року. Цілий корпус складає 1017879 токенів й поділений на 15 субжанрів: журналістські репортажі, редакційні статті, огляди преси, релігія, навички та хобі, народна мудрість, белетристика, урядові документи, наукові видання, загальна художня література, містика, наукова фантастика, пригоди та вестерни, романтика, гумор.

*BE06* має таку саму структуру, анотацію й тегування: 500 файлів по 2000 слів писемної британської англійської мови та 15 субжанрів. Даний корпус складається з 1007532 токенів.

Отримані дані свідчать, що корпус американської англійської мови *AmE06* є значно метафоричніший, ніж корпус британської англійської мови *BE06*. Перший налічує 43 концептуальних і 233 лінгвістичних метафор, коли другий – 24 і 142 відповідно. У метафоричному значенні в обох корпусах переважають терміни-іменники (62% в *AmE06* та 69% у *BE06*). Вони вживаються у всіх анотованих у корпусах субжанрах з перевагою в *AmE06* у наукових виданнях (18,8%) і в *BE06* у белетристиці (17,6%). Найбільш поширеними в обох корпусах є концептуальні метафори ЗНАННЯ чи РОЗУМІННЯ – ЦЕ СВІТЛО, ІДЕЇ ТА ЗНАННЯ – ЦЕ БУДІВЛІ, ПОЛІТИЧНІ Й СОЦІАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ – ЦЕ БУДІВЛІ чи АРХІТЕКТУРА, побудовані на термінах *light, building, build, design, construction, system, structure, architecture*. Когнітивний механізм, що лежить в основі метафоризації архітектурних термінів, спирається на такі параметри, як послідовність, плановість, цілеспрямованість, результативність, опорність, наявність внутрішньої структури, компонентність, а також видимість і близькість об'єкта пізнання до суб'єкта.

Велика різниця у кількісних показниках спричинена розбіжністю в продуктивності метафор у різних варіантах англійської. Американський варіант англійської мови часто показує більший спектр варіативності. Наприклад, в корпусі *BE06* виступає тільки одна концептуальна метафора зі словом “*system*” – СИСТЕМА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, тоді як в корпусі *AmE06* їх фігурує дві – СИСТЕМА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, СИСТЕМА – ЦЕ ПРОСТІР чи ШЛЯХ. Зі словом “*roof*” в британській англійській не пов'язано жодної концептуальної метафори, тільки сталі ідіоматичні вирази, натомість в американській англійській знайдено дві концептуальних метафори: ДАХ – ЦЕ ЗАХИСТ чи ПРИХИСТОК, ДАХ – ЦЕ СОЮЗ. Із лексемою “*fire*” в корпусі *BE06* пов'язана тільки сфера емоцій у концептуальній метафорі НАДМІР ЕМОЦІЙ – ЦЕ ВОГОНЬ чи ТЕПЛО, проте в корпусі *AmE06* семантичне поле цього терміну розширюється, окрім емоційної, на сферу конфліктів й матеріалів: КОНФЛІКТ чи КРИТИКА – ЦЕ ВОГОНЬ, ВОГОНЬ – ЦЕ ХУДОЖНІЙ МАТЕРІАЛ.

Окрім того, у вибраних корпусах виступають унікальні метафори, які не притаманні іншому. Для корпусу *BE06* це концептуальні метафори ФІЗИЧНІ чи МЕНТАЛЬНІ КОРДОНІ – ЦЕ СТИНИ, НАДЛИШОК МЕТАЛУ – ЦЕ ХВОРОБА, а для корпусу *AmE06* – ІНФОРМАЦІЯ – ЦЕ МАТЕРІАЛ, БЕТОН – ЦЕ ОРГАНІЧНИЙ чи НАТУРАЛЬНИЙ ОБ'ЄКТ, ЗВУК – ЦЕ МАТЕРІАЛ, КОСМОС – ЦЕ МАЙБУТНЄ, ЛЕГКІСТЬ – ЦЕ НЕСЕРЙОЗНІСТЬ, МАНІФЕСТАЦІЯ – ЦЕ ФОРМА, МОЖЛИВІСТЬ – ЦЕ ВІКНО, ОПІР – ЦЕ МАТЕРІЯ, ОСОБИСТІ ЯКОСТІ – ЦЕ МАТЕРІАЛ, ПЛАН – ЦЕ МЕХАНІЗМ, РОЗУМІННЯ чи ДОСТУП – ЦЕ ВІКНО, СИЛА – ЦЕ МАТЕРІЯ, СТИНА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, СВІТЛО – ЦЕ МАТЕРІЯ.

Семантичні відмінності між корпусами полягають у протилежності значень і конотацій у деяких концептуальних метафорах. Так, концептуальні метафори, що опираються на термін “urban” у британському варіанті англійської виступають у конструкції УРБАНІЗАЦІЯ – ЦЕ КУЛЬТУРНИЙ ПРОГРЕС і мають позитивну чи нейтральну конотацію – як культурний розвиток чи специфічний стиль життя (*urban anonymity, urban environment, urban landscape*), а в американському варіанті англійської домінує у концептуальній метафорі МІСТО – ВІДРАЗЛИВИЙ чи НЕБЕЗПЕЧНИЙ ОБ’ЄКТ, в якій місто постає як джерело занепаду, хвороби та хаосу (*urban blight, urban Titanic, urban sprawl*). У корпусі *BE06* будівельні матеріали використовуються для концептуалізації особистих якостей, характеру, емоцій, зв’язків (ДОСКОНАЛІСТЬ – ЦЕ КАМІНЬ, ЗМІЦНЕННЯ ЗВ’ЯЗКУ – ЦЕ ЦЕМЕНТ, СИЛА ХАРАКТЕРУ – ЦЕ СТАЛЬ), проте у корпусі *AmE06* часто можна спостерігати використання абстрактних чи нематеріальних явищ у значенні будівельних матеріалів: ОСОБИСТІ ЯКОСТІ – ЦЕ МАТЕРІАЛ, ІНФОРМАЦІЯ – ЦЕ МАТЕРІАЛ, ЗВУК – ЦЕ МАТЕРІАЛ, СВІТЛО – ЦЕ МАТЕРІАЛ, СИЛА – ЦЕ МАТЕРІАЛ.

Продуктивним способом метафоротворення в американській англійській мові є персоніфікація, що відображається в таких концептуальних метафорах як БЕТОН – ЦЕ ОРГАНІЧНИЙ чи НАТУРАЛЬНИЙ ОБ’ЄКТ, СИСТЕМА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, СТАЛЬ – ЦЕ ОРГАНІЗМ чи ПІДПРИЄМСТВО, СТІНА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, БОГ – ТВОРЕЦЬ, натомість в британській англійській таких метафор тільки дві – СИСТЕМА – ЦЕ ОРГАНІЗМ, БОГ – ТВОРЕЦЬ.

**Висновки.** Корпуси *AmE06* та *BE06* хоча і посідають подібну структуру й опираються на метафори на базі архітектурної термінології, проте мають помітні семантичні відмінності. Корпус американської англійської мови *AmE06* демонструє більшу продуктивність й варіативність у сферах конфліктів, систем, особистих якостей та інформації в порівнянні до корпусу британської мови *BE06*. Американській англійській також притаманний спосіб персоніфікації у метафоротворенні й негативні конотації, пов’язані з урбанізацією.

**Перспективи** подальших досліджень убачаються у поглибленні знання в галузі метафорології та когнітивної лінгвістики, зокрема у залученні більших корпусів англійської мови (наприклад *NBC* і *OANC*) для деталізації статистичних даних, дослідженні спеціалізованої термінології інших галузей (медицини, юридичної справи, інформатики тощо) як джерела метафор в англійській мові, діахронному вивченні метафоризації архітектурних термінів (наприклад у середньоанглійській мові та сучасній) для дослідження змін, виявлення трендів і тенденцій сучасної мови у порівнянні з історичною, а також залучення інших мов (української, німецької, французької тощо) для виявлення спільних і відмінних рис концептуалізації світу різних культур на основі метафор, до складу яких входить архітектурна термінологія.

### Список використаних джерел

- Baker, P. (2006). *The American English Corpus (AmE06)*. Режим доступу: <https://www.lancaster.ac.uk/social-sciences/people/paul-baker>
- Baker, P. (2009). The BE06 Corpus of British English and recent language change. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 312–337. <https://doi.org/10.1075/ijcl.14.3.02bak>.
- Deignan, A. (1995). *Collins Cobuild English Guides: Metaphor*. London: HarperCollins
- Gibbs, R. W., Jr. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802>
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.

Є. О. Фисун,

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – к. філол. н., доц. І. А. Блинова)

### ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СЛЕНГ-ЛЕКСИКИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННІ (НА МАТЕРІАЛІ КОМЕНТАРІВ ДО YOUTUBE-БЛОГІВ)

Сучасний мовний простір перебуває під потужним впливом цифрових технологій, які активно трансформують засоби комунікації. Одним із найважливіших чинників цього процесу є Інтернет, що став невід’ємною частиною соціального, культурного й мовного життя суспільства. Онлайн-простір формує нові комунікативні норми та сприяє появі специфічних мовних ресурсів, провідне місце серед яких належить сленгу. Його використання в інтернет-спілкуванні, зокрема в коментарях до відео на платформах, таких як YouTube, виконує не лише функцію емоційного та експресивного вираження, а й слугує маркером групової ідентичності. Саме тому дослідження особливостей реалізації сленг-лексики в англomовному інтернет-дискурсі є *актуальним*, оскільки воно відображає сучасні тенденції мовного розвитку, динаміку мовних змін і вплив цифрового середовища на комунікативну поведінку користувачів.

*Метою* розвідки є виявлення, аналіз і систематизація мовних особливостей вживання сленг-лексики в англomовному інтернет-дискурсі, зокрема у коментарях до відео на платформі YouTube.

Сленг (від норв. Sleng – «лаятися») – це мовне явище, що має міжжаргонний характер. Воно охоплює мовні особливості значної частини носіїв мови, об’єднаних не лише спільними професійними чи соціальними інтересами, а й територіальною близькістю, що наближає сленг до просторіччя. Як зазначається в енциклопедії «Українська мова», сленг активно запозичує елементи з аргю та жаргонів, надаючи їм нових смислових відтінків і розширюючи сферу вживання. За своєю структурою він поділяється на загальний і спеціальний (зокрема,

професійні жаргони або мову окремих соціальних груп). Загальний сленг характеризується відносною стабільністю, широким розповсюдженням і зрозумілістю для більшості носіїв мови, оскільки належить до активного шару розмовної лексики й фразеології. (Глазова, 2013).

За визначенням Л. Ставицької, сленг є різновидом розмовного мовлення, який суспільство сприймає як неофіційний, побутовий або фамільярно-довірливий спосіб спілкування (Ставицька, 2005). Дослідники (Глазова, 2013) також розглядають сленг як своєрідну мовну гру, що дає людині змогу самовиразитися у своєму соціальному колі та водночас відмежуватися від інших членів суспільства, при цьому міський сленг є одним із найбільш динамічних шарів сучасної мови, адже він активно розвивається й спрямований у майбутнє мовної системи.

Локалізовані сленгові одиниці зазвичай мають недовготривалий період існування (Пилипей, 2018). Проте за сприятливих умов окремі сленгові вирази можуть поширюватися ширше та залишатися у вжитку досить тривалий час. Чим ширше коло носіїв їх використовує, тим довше такі одиниці зберігаються в мовному обігу. Якщо вони функціонують достатньо довго, то можуть настільки закріпитися в мовній практиці, що переходять до складу нормативної (стандартної) мови. Більшість же подібних виразів просто доповнює вже наявний прошарок сленгової лексики й активно використовується, доки їх не витісняють нові слова чи звороти. З часом застарілі форми або зникають із ужитку, або ж знову повертаються завдяки новим поколінням мовців.

**Матеріалом** дослідження виступили коментарі до youtube-блогів, зокрема: *MrBeast*, *MyLifeAsEva* та *Sydney Serena*. Спираючись на проаналізований матеріал і враховуючи сферу вживання, Інтернет-сленг було поділено на кілька тематичних груп на позначення: 1) людей (*guys*, *gf*, *mom*; *lurker*, *y'all*, *bae*); 2) людських якостей (*mummy's boy*; *pumped (excited)*, *GOAT*, *slay*, *ate*); 3) предметів, місць, інших об'єктів (*DM (direct messages)*, *kicks (shoes)*; *digits-phone number*); 4) вчинків, дій (*CUL8*, *to troll*, *I wanna ask u a qstn*, *to jack (to steal)*, *to be AFK*, *to ghost smb*, *hits different*, *to collab*); 5) оцінки ситуації (*ASAP*, *I dunno*, *cool*, *BTW*, *my bad*, *boujee / bougie*, *cap/no cap*, *delulu*, *ngl*); 6) різних емоцій (*wow*, *woo*, *LOL*, *OMG*, *swag*, *fr*, *bruh*).

Нижченаведені приклади демонструють особливості їх використання:

1. @llclarky420: «*Hey guys, this vlog literally made my day!!*» (слово *guys* ужите у значенні «друзі», «усі», це є типовим звертанням до аудиторії в неформальному англomовному середовищі);
2. @ave\_wilk: «*Been watching your vids for months but never commented, guess I'm just a lurker lol*» (*lurker* – користувач, який читає або переглядає контент, але не бере участі в обговореннях; *lol* вживається на позначення жарту, сміху, дотепності сказаного);
3. @starsdiaryu222: «*aww bae, your editing skills are on fire!!*» (*bae* «кохана людина», «дорога(ий)», варіант слова *baby*);

4. @FashionChaletNET: *Yo, DM me your digits, we should collab sometime (DM me – напиши мені, collab – зробити співпрацю, спільне відео тощо);*
5. @fia1712: *«that song hits different at 2AM ngl» (hits different – «сприймається особливо», «звучить по-іншому», ngl «not gonna lie»);*
6. @j4d3nz0: *«BTW, your setup looks super bougie 🍷» (BTW – by the way «між іншим», bougie – «розкішний», «стильний», виражає позитивну оцінку);*
7. @Marfontana\_: *«OMG I didn't expect that ending» (OMG (oh my God) – вираз сильного емоційного потрясіння).*

**Висновки.** Інтернет, як потужний засіб масової інформації та комунікації, за кілька десятиліть суттєво трансформував життя людства, активно втручаючись майже в усі сфери повсякденного життя. Сленг є дуже поширеним явищем, він виступає засобом спілкування у найрізноманітніших прошарках населення і особливо актуальний в епоху Інтернету. Встановлено, що англомовний інтернет-сленг як мовне явище поділяється на два основні типи: загальний, до якого належать повсякденні та загальноповживані лексичні одиниці, що охоплюють різноманітні вирази й слова широкого вжитку, та спеціальний, характерний для окремих соціальних або професійних спільнот. Здійснено класифікацію англійського мережевого сленгу базуючись на матеріалах дослідження та наукових розвідках І. Андрєєвої (2018), О. Дзюбіної (2016), Ю. Загребнюк (2020). З'ясовано, що функція сленгу у прикладах з коментарів до youtube-блогів полягає в емоційному забарвленні повідомлень та ілюстрації емоцій автора.

#### Список використаних джерел

- Андрєєва, І. О., Волковська, Д. Л. (2018). Особливості функціонування сленгізмів у романі Джона Гріна "Looking for Alaska". *Нова філологія*, (74), 12–17.
- Глазова, О. П. (2013). Jargon and slang: how to treat them philologist? *Методичні діалоги*, 9, 37–42.
- Дзюбіна, О. І. (2016). Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж *Twitter* та *Facebook*. URL: [http://www.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/05/dis\\_dzyubina.pdf](http://www.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/05/dis_dzyubina.pdf) (дата звернення: 25.10.2025).
- Загребнюк, Ю. (2020). Аналіз особливостей молодіжного сленгу в процесі вивчення іноземної мови (англійської) у закладі вищої освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя»*. Вип. 2(22), С. 64–69.
- Пилипей, Ю. А. (2018). Сленг, його етапи розвитку та місце в сучасному світі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія, 36(1), 112–114.
- Ставицька, Л. О. *Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови*. К.: Критика, 2005. 464 с.

**Ю. Ю. Фисюк,**  
УДУ імені Михайла Драгоманова  
(науковий керівник – к. філол. н., доц. І. А. Блинова)

## ПРАГМАЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ РЕКЛАМИ

Сучасна англійська реклама є важливим об'єктом лінгвістичних досліджень, адже вона відображає не лише мовні тенденції, а й соціокультурні пріоритети англomовного суспільства. Вивчення мовних засобів у рекламних текстах має вирішальне значення, тому що без їх детального вивчення можуть виникнути труднощі через складність рекламних гасел та комплексний характер англomовного рекламного дискурсу загалом. Розмаїття напрямів дослідження рекламного дискурсу сприяє глибшому усвідомленню його маніпулятивного потенціалу. Оскільки реклама є динамічним явищем, що постійно еволюціонує, необхідність у комплексному вивченні її складових зберігає свою наукову *актуальність*.

*Метою* нашої розвідки є аналіз прагмалінгвістичних особливостей сучасної англійської реклами: визначити, які мовні, стилістичні та комунікативні засоби впливають на її ефективність і впливовість у процесі взаємодії з адресатом.

Реклама є одним із найпоширеніших інформаційних продуктів сучасності, що посідає провідне місце у структурі преси, радіо, телебачення, інтернету та загалом медіапростору. За своєю сутністю вона є багатовимірним явищем, яке поєднує вербальне передавання інформації з прагненням автора вплинути на аудиторію та досягти певного результату чи вигоди. У науковому дискурсі рекламу розглядають як міждисциплінарний феномен, що перебуває на перетині лінгвістики, психології, економіки та інших галузей знань. Хоча поняття реклами традиційно асоціюють із комерційною діяльністю, воно охоплює також соціальну, політичну та інші сфери суспільного життя. З огляду на різноманіття форм і функцій рекламної комунікації, її лексичний арсенал відзначається надзвичайною широтою: залежно від комунікативного задуму автора реклама може містити елементи книжної, розмовної, просторічної, фамільярної лексики, а також поетизмів.

Рекламний зміст вибудовується відповідно до моделі AIDCA (attention – увага, interest – інтерес, desire – бажання, confidence – впевненість, action – дія) (Baig, 2013). Згідно з цією концепцією, рекламне повідомлення має послідовно привертати увагу споживача, підтримувати його інтерес, формувати бажання придбати товар чи послугу, викликати впевненість у правильності вибору та спонукати до конкретної дії (Kotler, 2014).

Серед основних функції реклами можна виокремити такі:

1. Інформативність. Реклама забезпечує споживачів важливою інформацією про товар або послугу. Без інформування покупці не дізнаються про різні пропозиції.

2. Пізнавальність. Реклама допомагає краще орієнтуватися в особливостях товарів і послуг. Наприклад, вона може демонструвати принцип роботи нового пристрою або інформувати про переваги екологічно чистої продукції.

3. Емоційність. Реклама виконує не лише інформативну функцію, але й встановлює емоційний зв'язок із споживачем. Використання музики, візуальних образів, слоганів та інших комунікативних засобів сприяє формуванню позитивного емоційного сприйняття продукту чи послуги.

4. Мотивація. Головним завданням реклами є спонукання до конкретних дій. Вона мотивує споживача придбати товар, скористатися певною послугою, підтримати ідею.

5. Позиція. За допомогою реклами компанії формують власний образ і визначають своє місце на ринку. Це дає змогу брендам відрізнитися серед конкурентів і створювати чітке уявлення про свою унікальність у свідомості споживачів.

**Фактичним матеріалом** розвідки слугували відеоролики з Youtube-каналів *Cadbury, Coca-Cola, Currys*.

У рекламному ролику шоколаду “Cadbury” у центрі сюжету – дівчинка, яка купує шоколадну плитку для мами до Дня народження. Вона не має грошей, тому розплачується дитячими гудзиками та іграшкою, а продавець приймає цю «оплату». Між ними відбувається наступний діалог:

– *It's for my mom.*

– *You change.*

– *Happy birthday, mom* (Cadbury, 2024).

Ця реклама апелює не до раціональних, а до емоційних мотивів споживача, тому що основною її метою є викликати теплі почуття, пов'язані з добротою та щедрістю. Вираз “Happy birthday, mom” завершує комунікативну ситуацію і підкреслює людяність і турботу. Мінімалізм діалогу, спокійна інтонація та кольорова гама кадрів створюють ефект довіри. Фінальний слоган “*There's always been a glass & a half in everyone*” реалізує метафору внутрішньої доброти людини та поєднує цінності бренду з людськими почуттями.

Рекламний ролик “Coca-Cola. For everyone” побудований у формі переліку людей із різними рисами, віком, світоглядом і соціальним статусом: “*For the big, for the small, the short and the tall. Peacemakers, risk-takers. For the optimists, pessimists, exhibitionists. For long-distance love. For the far-sighted, nearsighted. For introverts and extroverts. For the thinkers and the doers. For old friends. Coca-Cola. For everyone*” (Coca-Cola, 2025).

Така реклама має на меті привернути увагу до універсальності бренду і створити відчуття єдності серед аудиторії. Серед мовних засобів використано паралелізм і повтор структури “for+noun/adjective”, що створює ритмічність і легкість сприйняття. Прийом, використаний у рекламі, підсилює переконливість повідомлення і викликає довіру у споживачів. Перелік протиставлень-антонімів

(the big – the small, the short – the tall, optimists – pessimists, introverts – extroverts) формує антитезу, де створено ефект повноти світу.

В описі до відео автор зазначає: *‘For Everyone’ highlights both what we have in common and what makes us unique, reminding us that no matter what divides us, there’s a Coca-Cola for every one of us* (Coca-Cola, 2025). Ця фраза узагальнює зміст ролика, втілює прагнення бренду позиціонувати свій продукт як універсальний, доступний і зрозумілий будь-кому.

У центрі рекламного ролику “Currys | Beyond Techspectrum | Sigh of Relief” працівники магазину допомагають клієнтам із різними особливостями: порушення слуху, часткова втрата зору, чоловіку з собакою-поводирем. Кожен покупець, коли отримав зручне технічне рішення, полегшено зітхає. Зітхання спричиняє вітер, який здіймає волосся і брошури, що створює комічний ефект.

Наведемо текст реклами: *“At Currys, there’s amazing tech for everyone’s needs. In store, Brigitte who is deaf, is being recommended a laptop. Brigitte lets out a sigh of relief so powerful that the colleague’s hair billows. Elsewhere, Jo who is partially sighted is being shown a vacuum cleaner. So, this Dyson v12 Absolute is lightweight and cord-free. She too sighs with relief making brochures fly everywhere and colleagues seek shelter. And here, a colleague is showing Damien and his guide dog, Flynn, washing machines. How about this LD with a large clickable dial? That will make things so much easier! Damien lets out a sigh of relief. And we huddle behind a speedily erected windbreak! Amazing tech for everyone. Currys. Beyond techspectrum”* (Currys, 2025).

Як видно, ролик має на меті продемонструвати, що компанія “Currys” має технологічні рішення для всіх, незалежно від будь-яких обмежень. Текст поєднує інформативність та гумор, де важливі фрази такі, як “amazing tech for everyone’s needs”, “that will make things so much easier!”, “Beyond Techspectrum” виконують прагматичну функцію переконання, підкреслюючи турботу та інноваційність.

Слоган “Beyond Techspectrum” є поєднанням слів ‘tech’ і ‘expectations’. Такий прийом викликає позитивну реакцію завдяки креативності та запам’ятовуваності, а також звертає увагу на те, що “Currys” перевершує очікування клієнтів.

Мотив “Sigh of Relief” є центральним комунікативним символом, який метафорично відображає почуття вдячності та полегшення. Така реклама реалізує етичну та соціальну функції комунікації, спрямовані на формування довіри до бренду.

**Висновки.** Результати прагмалінгвістичних особливостей сучасної англійської реклами відображають багатовимірний характер рекламного дискурсу, у якому поєднано мовні, когнітивні, емоційні та культурні чинники. Англійська реклама має на меті не лише інформувати, а й формувати певні цінності, емоції та поведінкові моделі, де мова як ефективний інструмент впливає на свідомість і підсвідомість адресата.

Отримані результати закладають *перспективи* для проведення подальших прагмалінгвістичних досліджень англомовного рекламного дискурсу, зокрема

порівняльного аналізу стратегій мовного впливу у різних культурних контекстах. Аналіз рекламних роликів вплине на ефективність та глибше розуміння механізмів комунікативного впливу.

### Список використаних джерел

Baig, M. (2013). Analyzing the Advertising Discourse – A Journey from Sight to Mind. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. Lahore: AIAC, 2(1), 126–135.

Cadbury. Yours Always. Birthday. (2024, January 15) URL: <https://youtu.be/mBNBsZdMm-s?si=lcATH1ZmJUbJdAdW>

Coca-Cola. For Everyone: 30. (2025, May 6). URL: <https://youtu.be/ojGj7Hpa-OQ?si=Yta2KiTt6ip5HfAA>

Currys. Beyond Techspectations. Sigh of Relief [Extended Cut] (2025, May 29). URL: <https://youtu.be/wlR2CBok4WU?si=KaRs4v9Cepsaa3Jc>

Kotler, Ph. *Kotler on Marketing*. New York: Free Press, 2014. 272 p.

**О. Є. Хохлова,**

УДУ імені Михайла Драгоманова

(науковий керівник – д. філол. н., проф. О. І. Леута)

## ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЗІ СЛОВАМИ КАТЕГОРІЇ “ЇЖА” В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ФУНКЦІОНУВАННЯ

У мовознавстві останніх десятиліть фразеологія посідає особливе місце як галузь, що відображає етнокультурні особливості світосприйняття та зберігає елементи національної ментальності. Фразеологічні одиниці є своєрідними «мікромоделями культури», адже в них віддзеркалюються побут, трудова діяльність, моральні цінності, традиції народу. Однією з найяскравіших семантичних груп фразеологічного складу є вирази, пов'язані з їжею, які мають глибоке культурне підґрунтя. Саме тому порівняльне дослідження англійських та українських фразеологізмів із цієї тематичної сфери дозволяє простежити взаємозв'язок мови та культури, а також виявити як універсальні, так і унікальні національні риси мовної картини світу (Кунін, 2005).

**Актуальність теми** зумовлена тим, що гастрономічна лексика й фразеологія не лише відображають матеріальний досвід людства, а й формують особливий культурно-оцінний код. Їжа в усіх культурах виступає знаком життя, добробуту, турботи, а також символом соціальної взаємодії. Фразеологізми цієї групи активно функціонують у сучасних дискурсах, зокрема в публіцистиці, художній літературі та повсякденному мовленні, демонструючи гнучкість і здатність адаптуватися до нових культурних контекстів. Порівняльний аналіз українських та англійських фразеологізмів цієї семантики дозволяє з'ясувати, як через побутові поняття

передається колективна оцінка людської поведінки, праці, моральності чи статусу (Зорівчак, 2006).

**Мета дослідження** полягає у виявленні структурно-семантичних, оцінних і функціональних особливостей фразеологізмів із компонентом «їжа» в англійській і українській мовах, а також у встановленні міжмовних подібностей та відмінностей їхнього образного змісту. Матеріалом стали ідіоми, стійкі словосполучення, прислів'я, приказки, зафіксовані у фразеологічних словниках та корпусах обох мов (Cowie, 2009; Мокиєнко, 2008).

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз показав, що в обох мовах переважають фразеологізми з позитивною конотацією, які виражають ідеї достатку, радості, вдячності, працелюбства. Наприклад, англійські вирази *to be full of beans* («бути енергійним, життєрадісним») чи *to have one's bread buttered on both sides* («мати вигідне становище») відповідають українським «жити як сир у маслі», «їсти хліб у достатку». У цих образах зафіксована універсальна асоціація їжі з комфортом, захищеністю, щастям. Негативні значення, натомість, стосуються безладу, недбалості або обману: *too many cooks spoil the broth* («у семи няньок дитя без ока»), «розводити кашу», «намити очі».

Значну роль відіграють символічні значення продуктів харчування, які мають національно специфічний характер. Для української культури центральним є образ хліба - символу життя, гостинності та праці: «з хлібом-сіллю», «як без хліба день», «нема хліба - нема й пісні». В англійській мові натомість домінує символ чаю як ознаки спілкування й соціальної належності: *a storm in a teacup, not my cup of tea, spill the tea*. Такі відмінності зумовлені історичними особливостями побуту: у британській культурі чай є елементом щоденного ритуалу, тоді як в українській хліб має сакральний статус (Черниш, 2019).

Структурно фразеологізми з компонентом «їжа» поділяються на три основні типи:

1. ідіоматичні сполучення (*to have a finger in every pie*, «собі на умі»);
2. фразеологічні єдності, у яких значення образно мотивоване (*the proof of the pudding is in the eating*, «наварив каші - розбирай сам»);
3. прислів'я і приказки, що виконують узагальнювально-моралізаторську функцію.

Таке структурне різноманіття свідчить про багат шаровість фразеологічної системи, де матеріальна сфера життя (їжа) стає основою для моральних і філософських узагальнень (Мокиєнко, 2008).

Функціональний аспект аналізу демонструє, що фразеологізми цієї групи виконують не лише номінативну, а й прагматичну функцію - вони виражають емоційно-оцінне ставлення, характеризують людей, ситуації, поведінку. Наприклад, у вислові *a piece of cake* («щось легке») їжа стає метафорою простоти, задоволення, тоді як «горіти на роботі, як на гарячій сковороді» - символ напруження, емоційного дискомфорту. Таким чином, гастрономічна фразеологія є одним із найживіших шарів сучасного мовлення, що активно розвивається й оновлюється під впливом культурних змін (Cowie, 2009).

**Висновки.** Порівняльне дослідження англійських та українських фразеологізмів із компонентом “їжа” засвідчило глибокий зв’язок між мовою, мисленням і культурою. Універсальними є метафори ситості, праці, задоволення, а специфічними - символи, що відображають історичні традиції кожного народу. Англійська фразеологія вирізняється прагматизмом та іронічністю, тоді як українська - емоційністю, моральним підтекстом і теплом народного побуту.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розширенні корпусу фразеологізмів за рахунок сучасних розмовних ідіом, у дослідженні їх перекладних відповідників і у вивченні когнітивних механізмів метафоризації в гастрономічній лексиці обох мов. Такі порівняльні студії поглиблюють розуміння взаємодії мови та культури й сприяють формуванню міжкультурної компетентності у сфері перекладу.

#### **Список використаних джерел:**

Зорівчак, Р. П. (2006). *Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

Кові, А. П. (2009). *Фразеологія: теорія, аналіз і застосування*. Оксфорд: Oxford University Press.

Кунін, А. В. (2005). *Курс фразеології сучасної англійської мови*. Дубна: Фенікс+.

Мокиєнко, В. М. (2008). *Фразеологія в контексті культури*. Київ: Либідь.

Черниш, Т. (2019). *Міжмовні паралелі у фразеології: англійська та українська мови*. Вінниця: Нова Книга.

**T. O. Shumbasov,**

National University of Physical Education and Sports of Ukraine  
(Scientific supervisor – PhD in Philology,  
Associated Professor, N. M. Kuvshynova)

## **THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT THE ELEMENTARY, SECONDARY, AND POST-SECONDARY LEVELS**

### ***Introduction***

Over the past two decades, foreign language education has undergone significant methodological change, influenced by global communication demands and the digitalization of learning environments. Research indicates a shift from teacher-centered instruction toward interactive, student-centered, and technology-supported approaches (MDPI, 2025). However, these innovations are adopted unevenly across elementary, secondary, and post-secondary levels, creating gaps between traditional instruction and contemporary communicative needs.

Savula et al. (2024) highlight that many instructional approaches remain detached from authentic communication, limiting learners’ ability to operate in real-life linguistic

contexts. UNESCO (2025) emphasizes that language education should focus on meaningful intercultural engagement rather than solely on grammatical forms, underscoring the need to rethink instruction across all schooling stages.

### ***Relevance***

Foreign language competence is increasingly essential for global citizenship, professional mobility, and participation in international knowledge networks. Learning must go beyond classroom memorization, incorporating authentic communication, cultural understanding, and digital literacy. Studies show a growing emphasis on active learning, collaborative teaching, and blended formats, with foreign language learning being particularly responsive to these innovations (MDPI, 2025; Savula, 2024). Understanding how instructional methods evolve is therefore crucial for aligning classrooms with real-world communication demands.

### ***Purpose***

This study aims to synthesize insights from MDPI (2025), Savula (2024), and UNESCO (2025) to identify trends in foreign language teaching and explore how they manifest at elementary, secondary, and post-secondary levels, considering both methodological and policy perspectives.

### ***Findings***

Instructional methods increasingly follow active, student-centered principles. Elementary education emphasizes play-based and experiential activities, while secondary education expands interactive approaches such as collaborative projects and blended learning. Post-secondary instruction prioritizes self-directed, project-based, and research-oriented formats, reflecting learners' cognitive autonomy. Across all levels, digital tools have become essential, bridging classroom and real-world communication (MDPI, 2025).

Methodological innovations in foreign language education include Communicative Language Teaching, CLIL, Task-Based Language Teaching, immersion, and flipped classroom models. Digital platforms enhance autonomy and provide authentic input (Savula, 2024). UNESCO (2025) highlights the importance of early language exposure, multilingual curricula, intercultural competence, and technology-mediated, experiential instruction, forming a holistic approach that integrates cognitive, cultural, and functional dimensions.

### ***Conclusions***

Foreign language teaching has evolved toward student-centered, interactive, and digitally integrated learning. Innovative approaches increasingly replace traditional, grammar-focused instruction, aligning with learners' developmental and communicative needs. Meaningful language use, cultural understanding, and technology integration are central to contemporary methods, reinforcing UNESCO's emphasis on multilingualism and intercultural competence.

### ***Prospects for Further Research***

Future research should examine how communicative, immersive, and integrated methods can be applied across schooling levels, assessing long-term impacts on

language proficiency. Investigating digital tools, including virtual and augmented reality, can enhance authentic communication. Studies on integrating CLIL and Task-Based Language Teaching within national curricula, as well as cross-national analyses, can illuminate effective holistic models aligned with UNESCO recommendations.

### References

- Aguilar-Moya, V., Diamanti, K., & Melero-Fuentes, P. (2025). *Teaching Methods, Learning and Development: A 15-Year Research Perspective by Educational Stages*. *Education Sciences*, 15(9), 1213. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1213>
- Savula, A., & Mylyk, O. (2024). *Effective Methods of Teaching a Foreign Language in the Modern Educational Environment*. *Physics and Education Journal*, 55, 112-125. URL: <https://physics.uz.ua/en/journals/issue-55-2024/effective-methods-of-teaching-a-foreign-language-in-the-modern-educational-environment>
- UNESCO. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/languages-matter-global-guidance-multilingual-education>

## ЗМІСТ

<b>Адаменко А. О.</b> МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ФАКУЛЬТАТИВНИЙ ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ	3
<b>Arefieva M. A.</b> CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOLS AND HIGHER EDUCATION	7
<b>Байрамова Л. А.</b> СЛЕНГОВІ СКОРОЧЕННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕННЯХ МОЛОДІ	10
<b>Barta K.</b> EFFECTIVE OFFLINE AND ONLINE ENGLISH VOCABULARY TEACHING METHODS OF TEACHERS OF ENGLISH IN TRANSCARPATHIAN SCHOOLS	13
<b>Бесага М. В.</b> ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ГУМОРУ В БРИТАНСЬКОМУ СЕРІАЛІ «ДОБРИ ПЕРЕДВІСНИКИ»	15
<b>Бобошко М. С.</b> БУКВАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД І ЯК ВІН МОЖЕ ВПЛИНУТИ НА СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТУ	18
<b>Богашко І. О.</b> МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРЕКЛАДУ: ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ	19
<b>Бондар Ж. Р.</b> СИСТЕМА ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ ДЖОДЖО МОЙЄС “ДО ЗУСТРІЧІ З ТОБОЮ” ТА ЙОГО КІНОАДАПТАЦІЇ	22
<b>Бринюк К. Ю.</b> ХУДОЖНЯ ВИГАДКА ТА ІСТОРИЧНА ПРАВДА В РОМАНІ ДЕНА БРАУНА «КОД ДА ВІНЧІ»: ЖАНРОВО-ЕСТЕТИЧНИЙ СИНТЕЗ ПОСТМОДЕРНОГО ТИПУ	25

<b>Буйненко О. В.</b> МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА У СУЧАСНИХ ГЕРМАНСЬКИХ МОВАХ	27
<b>Буксанчук О. А.</b> МОВНІ СТРАТЕГІЇ У ПЕРЕДВИБОРЧІЙ КАМПАНІЇ: ПОРІВНЯННЯ РИТОРИКИ КАМАЛІ ГАРРІС І ДОНАЛЬДА ТРАМПА	29
<b>Бульба О. Р.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У МОВНІЙ ОСВІТІ	30
<b>Бутто Д. О.</b> ОНОМАСТИКОН ТРИЛОГІЇ ДЖ. Р. Р. ТОЛКІНА «ВОЛОДАР ПЕРСНІВ»: ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ	32
<b>Бушура М. В.</b> МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ СТОРІТЕЛІНГУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	34
<b>Величко І. Д.</b> THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN GRAMMAR FROM THE 18TH CENTURY TO THE PRESENT DAY: KEY HISTORICAL MOMENTS	36
<b>Верховська В. В.</b> THE IMPACT OF AMERICAN ENGLISH ON CONTEMPORARY BRITISH ENGLISH	38
<b>Вечірко Ю. П.</b> ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ В. ГАУФА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	40
<b>Виноградова Ю. І.</b> ВПЛИВ МОВИ НА СВІТОГЛЯД ЛЮДИНИ	42
<b>Вовченко В. М.</b> МЕТАФОРИ В ПОЛЬСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РЕКЛАМІ КОСМЕТИКИ ТА МЕДИКАМЕНТІВ	44
<b>Волкова А. С.</b> ANALYSIS OF INTERLINGUAL AND INTERCULTURAL PROBLEMS OF TRANSLATION	46

<b>Волоцька Є. А.</b> IDIOMS AS A MIRROR OF CULTURE. COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN, FRENCH AND CHINESE EXPRESSIONS	48
<b>Гаврушкевич Ю. А.</b> ІСТОРИЧНИЙ СЛІД СКАНДИНАВСЬКИХ МОВ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ	50
<b>Garambois M. G.</b> TRACKING WEAPONISATION AND MANIPULATION OF CULTURE HERITAGE IN UKRAINE BY RUSSIA IN WIKIPEDIA	52
<b>Гладишева Ю. О.</b> ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ СЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО	54
<b>Гляпа А. Є.</b> ОНЛАЙН-РЕСУРСИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	56
<b>Гнатюк Н. О.</b> СТРАТЕГІЇ ТА СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ З АНГЛІЙСЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ	59
<b>Horbenko D. A.</b> EPITHET AS A MEANS OF FIGURATIVE EXPRESSIVENESS	61
<b>Горовець С. М.</b> ВИГУКИ І ЗВУКОНАСЛІДУВАЛЬНІ СЛОВА АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ: СПРОБА ЗІСТАВНОГО АНАЛІЗУ	63
<b>Гудима В. В.</b> CHALLENGES OF THE FOREIGNIZING AND DOMESTICATING STRATEGIES IN THE CORPUS - BASED AND APPLIED DIMENSIONS	66
<b>Гульченко Я. О.</b> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР «ПОЛІАННА» У ЦИФРОВУ ЕПОХУ	68

<b>Гуляєв О. І.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ	71
<b>Danylevska A. V.</b> THE ROLE OF IRONY AND SARCASM IN ENGLISH-LANGUAGE LITERARY WORKS OF THE TWENTIETH CENTURY	73
<b>Діян К. А.</b> ПОТЕНЦІАЛ ДІЮЧИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ	75
<b>Долгокерова А. Д.</b> НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	78
<b>Жароїд Д. К.</b> КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ЛІДЕРІВ	81
<b>Жарська А. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ AI НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	83
<b>Завальський А. А.</b> МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК У ХОДІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 5 КЛАСІ	86
<b>Злотовецька Ю. В.</b> ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ	88
<b>Ігнат Є. О.</b> МОРСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	90
<b>Кадькаленко О. О.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МІФУ ПРО ПРОМЕТЕЯ У 6 КЛАСІ	92
<b>Кисіль К. А.</b> ПЕРЕКЛАД ЯК СПОСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: КОРПУСНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ ВИМІРИ	95

<b>Кіндрат С. Є. В.</b> РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКІЙ ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ	97
<b>Коснішвілі Л. Д.</b> ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ СПЕЦИФІКУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	99
<b>Козак А. В.</b> МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 7-ГО КЛАСУ ДО СПРИЙМАННЯ РОМАНУ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»	102
<b>Коробов М. О.</b> СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВНИХ КОМПЗИТ-БАХУВРІХІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	105
<b>Корчова А. О.</b> ДІЄСЛОВА ІЗ СЕМОЮ 'РУХ' В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ДІЄСЛОВА ПОСТУПАЛЬНОГО І НЕПОСТУПАЛЬНОГО РУХУ)	107
<b>Kovalyuk V.</b> ELEMENTS OF A TALE IN STEPHEN KING'S NOVEL "FAIRYTALE"	110
<b>Кришень А. Р.</b> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «ГАМЛЕТ» НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	112
<b>Кришталь Т. О.</b> THE USE OF AI (ARTIFICIAL INTELLIGENCE) IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS	115
<b>Khrulenko K. D.</b> THE NEED TO STUDY PARCELLED CONSTRUCTIONS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES IN COMPREHENSIVE SCHOOL	117
<b>Лисих А. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	120

<b>Лушак В. О.</b> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ	122
<b>Мальцева А. К.</b> ЛЕКСИЧНІ МАРКЕРИ ГІПЕРБОЛІЗАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	123
<b>Мартинюк А. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ В 11 КЛАСІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	125
<b>Матвєєв А. Ю.</b> КОГНІТИВНА ТЕОРІЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО НАВЧАННЯ РІЧАРДА МАЙЄРА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОЄКТУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО СУПРОВОДУ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	128
<b>Матвійчук В. О.</b> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З ЗООСЕМІЧНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	131
<b>Мельникович І. І.</b> ПОЛЬСЬКА Й УКРАЇНСЬКА ФРАЗЕОЛОГІЯ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	133
<b>Миколенко А. С.</b> ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО ТА АУДІОРЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	135
<b>Мисечко І. П.</b> ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ КОЛЬОРОНАЗВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	138
<b>Михайленко В. Д.</b> ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПІДРЯДНИХ СПОЛУЧНИКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	141
<b>Мільченко Л. І.</b> УКРАЇНСЬКИЙ ВОЄННИЙ ДИСКУРС: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН	145

<b>Mykhailova A.</b> THE ROLE OF INTERPRETERS IN PEACEKEEPING MISSIONS: INTERCULTURAL BARRIERS AND RISKS	147
<b>Овсієнко О. В.</b> ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ КОНЦЕПТУ "МИЛОСЕРДЯ" В КАЗКАХ О. ВАЙЛДА «ЩАСЛИВИЙ ПРИНЦ» ТА «ХЛОПЧИК-ЗИРКА» (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ І. КОРУНЦЯ)	149
<b>Орехов Є. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СТОРИНОК СУЧАСНИХ ПИСЬМЕННИКІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	151
<b>Павленко К. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НОВОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	153
<b>Павленко К. О.</b> ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАВДАНЬ НА МОТИВАЦІЮ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	155
<b>Паллагі П. А.</b> MYTHOPHOETIC DISCOURSE IN THE EPIC NOVEL "THE LORD OF THE RINGS" BY J.R.R. TOLKIEN	157
<b>Панец А. Т.</b> ЕТИКЕТНІ ФОРМУЛИ ВИБАЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ (СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ПРАГМАТИКА)	159
<b>Пашенко А. С.</b> ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «МІКРОФОН» НА УРОКАХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ	161
<b>Petrov Y.</b> ENGLISH AS A LINGUISTIC REGISTER: STRUCTURE AND MISCLASSIFICATION	164

<b>Півень Н. Л.</b> КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	167
<b>Піддубна Д. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ “SHADOWING” ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ	170
<b>Пирко А. О.</b> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	172
<b>Пирх Д. І.</b> НАЙВИЩИЙ СТУПІНЬ ПОРІВНЯННЯ ЯК ГРАМАТИЧНА КАТЕГОРІЯ: СПРОБА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ	174
<b>Погибенко М. О.</b> ДЕМОНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	176
<b>Подорянюк А. Ю.</b> ЕВОЛЮЦІЯ ЗАПЕРЕЧНОЇ КОНСТРУКЦІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ	178
<b>Поліщук Р. С.</b> МОВНА КАРТИНА СВІТУ В ПІСНЯХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ І ФРАНЦУЗЬКИХ ВИКОНАВЦІВ	180
<b>Приходько А. Б.</b> ICE-BREAKERS ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНИХ КЛАСАХ	183
<b>Пугівцев Є. Р.</b> АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ ПРИ ВІДТВОРЕННІ ЛЕКСЕМ ОДЯГУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЕЙР»)	186
<b>Редчиць К. П.</b> ВПЛИВ КУЛЬТУРИ НА ПЕРЕКЛАД: МОВНІ ПОМИЛКИ ТА ГЛОБАЛЬНІ НЕПОРОЗУМІННЯ НА ПРИКЛАДІ РЕКЛАМИ	187

<b>Ремез Є. В.</b> МЕТАФОРИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В РОМАНІ В. ГОЛДІНГА «ВОЛОДАР МУХ»: ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ ВИМІР	189
<b>Рибіна М. В.</b> КОНФЕСІЙНА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ: ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ВИМІР	192
<b>Рилькова Д. А.</b> РОБОТА З ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК МАРКЕР ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ	194
<b>Саболта К. І.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	196
<b>Сивоконь С. В.</b> РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	199
<b>Сівакова М. М.</b> ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ КОМУНІКАЦІЇ У ФІЛЬМАХ ІТАЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	201
<b>Слободянюк В. Ю.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	202
<b>Собчук О. П.</b> АБРЕВІАЦІЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ GEN Z: МАРКЕР ГРУПОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА МІЖПОКОЛІННЄВОГО РОЗРИВУ	205
<b>Созанський Р. І.</b> МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ТЕКСТИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	208
<b>Степаненко С. Є.</b> УКРАЇНСЬКА ТА АНГЛІЙСЬКА МОВИ У ЗОВНІШНІЙ ПОЛІТИЦІ: КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ДЛЯ ПРОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ	210

<b>Стороженко С. М.</b> СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У ПРОМОВАХ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИКІВ	212
<b>Sydorenko S. V.</b> STORYTELLING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LESSONS	214
<b>Сьоміна К. І.</b> АНАЛІЗ МЕТАФОРИЧНОГО ВЖИВАННЯ АРХІТЕКТУРНИХ ТЕРМІНІВ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ТА БРИТАНСЬКОМУ ВАРІАНТАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА БАЗІ КОРПУСІВ AmE06 ТА BE06)	217
<b>Фисун Є. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СЛЕНГ-ЛЕКСИКИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННІ (НА МАТЕРІАЛІ КОМЕНТАРІВ ДО YOUTUBE-БЛОГІВ)	220
<b>Фисюк Ю. Ю.</b> ПРАГМАЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ РЕКЛАМИ	223
<b>Хохлова О. Є.</b> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЗІ СЛОВАМИ КАТЕГОРІЇ “ЇЖА” В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ФУНКЦІОНУВАННЯ	226
<b>Shumbasov T. O.</b> THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT THE ELEMENTARY, SECONDARY, AND POST- SECONDARY LEVELS	228