



Міністерство освіти і науки України

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет іноземних мов

Кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови

Навчально-науковий інститут філології

Київського національного університету імені Т. Шевченка

Ужгородський національний університет

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Житомирський державний університет імені І. Франка

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

МОВА, ОСВІТА, НАУКА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Матеріали V Всеукраїнської
науково-практичної конференції
здобувачів вищої освіти та молодих вчених**

22 квітня 2026 р., м. Тернопіль

УДК 81+37+001]:005.745

Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених (Тернопіль, 22 квітня 2026 р.) / За ред. Гарасим Т.О. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2026. 268 с.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Протокол № 19 від 30.06.2026 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ірина ЗАДОРЖНА,

доктор педагогічних наук, професор, проректор із наукової роботи та міжнародного співробітництва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Анатолій КЛИМЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Олена ШОНЬ,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тетяна ГАРАСИМ,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ольга КОСОВИЧ,

доктор філологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри романо-германської філології та професійної комунікації Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Таміла ДОВГАЛЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Софія ФЕДАК,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

*Автори несуть відповідальність за достовірність поданої інформації.
У збірнику зберігається стилістика та орфографія авторів матеріалів.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редакційної колегії*

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ: СТРУКТУРНИЙ, КОГНІТИВНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ	8
Герук Вікторія. КІБЕРБЕЗПЕКА ЯК ПУБЛІЧНИЙ ДИСКУРС У СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА (НА МАТЕРІАЛІ ПЛАТФОРМИ X)	8
Голованич Анна. МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ПОКОЛІННЯ Z ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	10
Денисюк Меліса. REGIONAL VARIETIES OF ENGLISH IN THE UNITED KINGDOM.....	12
Дика Анна. ПОЛІТИЧНА РИТОРИКА ТА ФРЕЙМІНГ ВІЙНИ В УКРАЇНІ В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ	16
Зубик Катерина. АНТРОПОЦЕНТРИЧНА ПАРАДИГМА В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	19
Карпенюк Олена. THE AFTERLIFE OF ROALD DAHL'S <i>GOBBLEFUNK</i> : CONTEMPORARY USES BEYOND THE TEXT.....	22
Карпик Дарина. МОВА «GENERATION Z» В АНГЛОМОВНОМУ ПРОСТОРИ: ВПЛИВ ТІКТОК-КУЛЬТУРИ НА ЛЕКСИЧНИЙ СКЛАД МОВИ	24
Лисак Вероніка. ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПІСЛЯ НОРМАНСЬКОГО ЗАВОЮВАННЯ 1066 РОКУ.....	26
Логін Катерина. ПОДКАСТ ЯК ФОРМА СУЧАСНОГО МЕДІАДИСКУРСУ.....	28
Майстрович Юлія. THE CHANGING NATURE OF ENGLISH VOCABULARY AND FACTORS THAT HAVE INFLUENCED THIS EVOLUTION.....	30
Низик Анастасія. СТЕНДАП ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	34
Пелех Софія. ІНКЛЮЗИВНА ФУНКЦІЯ ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНИХ ЗАЙМЕННИКІВ <i>THEY/THEM</i> У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	36
Редьква Анастасія. LEXICAL FIELDS OF CRIME-RELATED VOCABULARY IN THE SHORT STORIES BY EDGAR ALLAN POE.....	38
Романюк Аліна. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧА СПЕЦИФІКА АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	41
Хома Юлія. PRESERVING WELSH AND CORNISH AS PART OF BRITISH CULTURAL AND LANGUAGE POLICY.....	44
Хорунжа Ольга. LANGUAGE POLICY OF THE UNITED KINGDOM: KEY DIMENSIONS AND CONTEMPORARY CHALLENGES	46
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ	49
Андрющенко Маргарита. ІГРОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	49
Бабій Вікторія. ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ	52
Бега Ірина. CLOUD-BASED WRITING INSTRUCTION IN SECONDARY EFL CLASSROOMS.....	55
Беркіта Юлія. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	57

БЗОВИЦЬКА ОЛЬГА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	60
БЛУМГАРДТ СОФІ. ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ	65
ВИГУРА АННА. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	65
ВИДАШ АНАСТАСІЯ. АВТЕНТИЧНІ ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	67
ВОВК ЕЛЬВІРА, СІДАШ ДАР'Я. РОЗВИТОК КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ЯК КЛЮЧОВОГО SOFT SKILL У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	70
ГАРАСИМ ІГОР. ІНТЕГРАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЕКОНОМІСТІВ: МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	73
ГЕРЕЛІС КАТЕРИНА. METHODOLOGY OF USING COOPERATIVE LEARNING TO DEVELOP LEXICAL COMPETENCE OF SENIOR STUDENTS	75
ГЛАДКА УЛЯНА. ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	77
ГУРЕЦЬКА ЛЕСЯ. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	80
ДУБІНІНА НАТАЛІЯ. ЗАСТОСУВАННЯ CLIL МЕТОДОЛОГІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	83
УЕРМАК KARINA, СТАФІЄІЄВА DARYNA. TEACHING CONDITIONALS THROUGH COMPREHENSIBLE INPUT WHILE ADDRESSING MAJOR CRITIQUES OF KRASHEN'S HYPOTHESIS	87
ІВАНЦІВ ІРИНА. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТАХ.....	89
ІЛІЙЧУК ХРИСТИНА. ЗМІСТ І СТРУКТУРА МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	92
КАЗЬМІРУК ТЕТЯНА. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК.....	94
КАЛЕНЮК ЮЛІЯ. ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ МОВИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	97
КАЧМАРЧИК НАТАЛІЯ. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	100
КІНАШ СТАНІСЛАВ. ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВИХ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ	103
КЛАК ОЛЬГА. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ	106
КОБИЛЮХ СОФІЯ. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	108
КОВШ СОФІЯ. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	112
КУЗЬМОЧКА ІРИНА. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ	114

КУШНІР ТЕТЯНА. РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОДУКТИВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	117
ЛАБУНСЬКА ІРИНА. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ГОВОРІННІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ..	120
ЛЕВЧУК КАРІНА. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	123
ЛЕСЬКІВ ІРИНА. ELECTRONIC TESTING AS AN EFFECTIVE ASSESSMENT TOOL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	125
МАЗУРЧУК ВІКТОРІЯ. ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ПІДТРИМКИ ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	128
МАРЦИНЮК АНАСТАСІЯ. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	130
МЕЛЕХ АННА. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ CLIL У СЕРЕДНЮ ОСВІТУ	135
МЕЛЬНИК ДІАНА. ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	138
НЕДОШИТКО ОЛЕНА. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ.....	141
ПАЛЬЧЕНКО ВІКТОРІЯ. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ SHARED READING	144
ПЕНЮШКЕВИЧ ІВАННА. ПАРНА РОЛЬОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	148
ПОЛУБ'ЯК СОФІЯ. THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN DEVELOPING PHONOLOGICAL SKILLS	151
ПОСТОЛЮК ХРИСТИНА. ROLE-PLAY AS A MEANS OF FORMING ENGLISH COMPETENCE IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS	154
ПШЕЛУЦЬКА ТЕТЯНА. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ В СТАРШИХ.....	156
РИМАР ВІТАЛІЙ. ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЗАСВОЄННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ	158
РОМАНКО МАКСИМ. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗЗСО....	161
СЛОБОДЯН СВІТЛАНА. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	163
СОЛОДОВА МИРОСЛАВА. СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО	165
СТРОК ЮЛІЯ. INTEGRATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH: A METHODOLOGICAL ASPECT.....	167
ТАРАСЮК ЮЛІЯ. GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH TO ADOLESCENTS.....	170
ФЕДОРЧУК ВІКТОРІЯ. ЦИФРОВІ ЗАСТОСУНКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ	172
ХОМЯК ДЕНИС. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	175

Цалко Єлизавета. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	177
Чиж Оксана. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	179
Чикурлій Юлія. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	181
Іванлова Дар'я, Чуприна Катерина. РОЗВИТОК SOFT SKILLS ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВИ: ВЗАЄМОДІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПОДОЛАННІ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ	183
Шаюк Софія. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	186
Шимків Яна. ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ	188
Юнко Христина. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	191
Юрасева Марина. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ	193
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ	196
Возняк Олена. FAMILY RELATIONSHIP IN THE NOVEL "PRIDE AND PREJUDICE" BY JANE AUSTEN.....	196
Драбик Марія. EMOTIONAL EXPRESSION IN MALE AND FEMALE SPEECH (BASED ON "THE HUNGER GAMES" BY SUZANNE COLLINS)	198
Кардаш Розалія. THE GENDER PERSPECTIVE IN LITERARY WORKS.....	201
Кобрин Ельвіра. INTERPRETING PHILOSOPHICAL THEMES IN RAY BRADBURY'S "FAHRENHEIT 451" THROUGH INTERACTIVE STRATEGIES.....	205
Манюк Юлія-Марія. COLOR SYMBOLISM AND ITS LINGUISTIC REALIZATION IN MARKUS ZUSAK'S NOVEL "THE BOOK THIEF"	208
Марчевська Вікторія. THE TRANSFORMATION OF VICTORIAN GOTHIC ARCHETYPES WITHIN THE NARRATIVE STRUCTURE OF CONTEMPORARY HORROR.....	211
Марчук Світлана. ПОЗАКЛАСНА РОБОТА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ...	213
Мельничук Вікторія. FROM EXTERNAL ALLEGORY TO INTERNAL MIND: COMPARING THE CONCEPT OF SELF IN <i>EVERYMAN</i> AND <i>THE TEMPEST</i>	215
Осух Софія. ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	218
Петручик Софія. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	221
Рамш Вікторія. СУЧАСНІ КІНОАДАПТАЦІЇ РОМАНІВ БРОНТЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	224
Рахуба Анастасія. РОЛЬ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА У РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ...	226

Шилпун Анастасія. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖАНРУ СІМЕЙНИЙ РОМАН У СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Л.МОРИАРТІ «ВЕЛИКА МАЛЕНЬКА БРЕХНЯ»)	229
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	233
Балянт Соломія. ІМПЛІЦИТНІ СМИСЛИ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ	233
Берестецька Марія. ВІДТВОРЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ВОЄННОЇ ПОЕЗІЇ СЕРГІЯ ЖАДАНА	237
Воляник Мирослава. LINGUOCULTURAL ASPECTS AND PROBLEMS OF EQUIVALANCE IN TRANSLATION	240
Голдич Анастасія. LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF ZOONYMS IN CHILDREN’S ANIMATED FILMS	243
Данько Євгенія. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧОЛОВІКІВ У РОМАНІ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПЕРШОЮ У ЖИТТІ»	244
Керечанин Наталія. THE POETONYMIC SPACE OF THE TV SERIES “WEDNESDAY” AS A REFLECTION OF CONTEMPORARY ENGLISH SPEAKING CULTURE AND FEATURES OF ITS TRANSLATION INTO UKRAINIAN	247
Литвиненко Дар’я. ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ГУМОРУ В ТЕЛЕВІЗІЙНИХ СЕРІАЛАХ..	248
Лучко Олександр. INTERPRETING A PROSTHETIST’S SPEECH	251
Мешко Тетяна. PECULIARITIES OF TRANSLATING ENGLISH CHILDREN’S LITERATURE	253
Мушчинко Олександра. CORPUS ANALYSIS OF STRATEGIES FOR REPRODUCING INTERTEXTUALITY MARKERS BASED ON A PARALLEL CORPUS OF DAVID LODGE’S ‘CHANGING PLACES’ AND ‘SMALL WORLD’	256
Петренко Анна. TRANSLATION STRATEGIES FOR CONVEYING IRONY IN JANE AUSTEN’S NOVELS	259
Прадун Анастасія. КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ	263
Студеняк-Токарюк Ніка. PECULIARITIES OF UKRAINIAN VIDEO GAME LOCALIZATION	266
Чередниченко Ельвіра. FILMONYM RENDERING STRATEGIES FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN	269
Ямнюк Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ІЗ КОМПОНЕНТОМ HEART УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	271

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ: СТРУКТУРНИЙ, КОГНІТИВНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ

Герук Вікторія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Ущина В. А.,

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології

КІБЕРБЕЗПЕКА ЯК ПУБЛІЧНИЙ ДИСКУРС У СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА (НА МАТЕРІАЛІ ПЛАТФОРМИ X)

У сучасному цифровому середовищі кібербезпека постає не лише як технічна проблема, а й як важливий елемент публічного дискурсу. Активне обговорення питань кіберзагроз у соціальних медіа сприяє формуванню колективних уявлень про ризики та безпеку [3, с. 75–76].

Первинно кібербезпека функціонувала в межах професійного середовища й була орієнтована виключно на фахівців у галузі інформаційних технологій. Такий дискурс характеризувався використанням спеціалізованої термінології, техно-жаргоном та обмеженим колом учасників. Однак із розвитком соціальних медіа відбувається помітна трансформація кібербезпекової тематики: вона виходить за межі професійної сфери та стає предметом масового обговорення.

На платформі X ця трансформація проявляється у використанні емоційно насичених формулювань, що підсилюють відчуття небезпеки, формують тривожне сприйняття кібербезпеки та стимулюють поширення масового страху й скептицизму [3, с. 81, 86]. Як свідчить проаналізований нами матеріал, у повідомленнях користувачів регулярно зустрічаються фрази на кшталт *everyone is at risk*, що зміщують фокус з об'єктивного аналізу загроз на масштабність їхніх можливих наслідків. Подібні спостереження підтверджуються сучасними дослідженнями, які демонструють домінування тематики загроз у медійному та соціальному дискурсі [1, с. 855].

Важливою рисою трансформації кібербезпекового дискурсу є зміна його адресата. Якщо раніше комунікація була спрямована на вузьке коло фахівців, то сьогодні вона орієнтується на широку непідготовлену аудиторію (*laypeople*). Це неминуче призводить до спрощення складних технічних понять та їхньої адаптації до повсякденної мови. Розширення аудиторії сприяє активному

залученню користувачів до обговорення, через що дискурс набуває більш емоційного та суб'єктивного характеру.

У цьому контексті соціальні медіа виступають специфічним комунікативним середовищем, яке ідеально сприяє такій масовій залученості. Яскравим прикладом є платформа X, що вирізняється відкритістю комунікації та механізмами «фонові афіліації» (*ambient affiliation*), тобто об'єднання користувачів навколо спільних тем за допомогою хештегів [4, с. 1–2].

Ефективність таких механізмів підсилюється ще однією ключовою характеристикою платформи X – високою швидкістю поширення інформації (*information diffusion*), що забезпечує миттєву реакцію суспільства на кіберзагрози. Проте така оперативність має і зворотний бік. Результати нашого аналізу демонструють, що для дискурсу платформи характерне поширення непідтвердженої інформації або попереджень, які супроводжуються маркерами невизначеності на кшталт *unconfirmed* або *possible threat*, що додатково підсилює суспільну тривогу.

Ще одним фактором, який має значний вплив на сприйняття кіберзагроз, є алгоритми платформи X, які формують персоналізовані інформаційні потоки. Важливу роль у цьому відіграє формування так званих «ехо-камер» (*echo chambers*). З погляду дискурс-аналізу соціальних медіа, такі утворення функціонують як «ізолювані спільноти» (*isolated communities*) з високим рівнем гомофільності [4, с. 8–9]. У таких середовищах користувачі взаємодіють здебільшого з інформацією, що підтверджує їхні власні думки та страхи. Водночас на платформі співіснують різні типи комунікації: поряд із емоційними та тривожними повідомленнями з'являються більш технічно орієнтовані й аналітичні дописи.

Однак наявність такої аналітики не гарантує якості дискурсу загалом. У фахових публікаціях зазначається, що дискурс кібербезпеки на платформі X поєднує експертну інформацію з великою кількістю нерелевантного або спотвореного контенту [2, с. 882]. Зокрема, у нашій вибірці окрему роль відіграють повідомлення, що апелюють до авторитету експертів (*experts say*), проте не містять конкретних джерел. Це створює враження, що інформація є надійною, навіть якщо вона не підкріплена фактами або поясненнями.

У такому гомофільному середовищі розуміння кібербезпеки стає фрагментованим: різні групи користувачів формують власні інтерпретації подій. Алгоритмічне обмеження доступу до альтернативних точок зору підсилює ефект поляризації та ускладнює об'єктивне розуміння кіберзагроз.

Отже, у сучасному цифровому просторі кібербезпека стала предметом публічного обговорення. Перехід від вузькоспеціалізованого техно-жаргону до масового дискурсу супроводжується зростанням суспільного страху та скептицизму. Аналіз платформи X показує, що цей дискурс формується під впливом швидкості поширення інформації, алгоритмічних «ехо-камер» та поляризації, що суттєво змінює спосіб сприйняття кіберризиків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Meissner F., Wilke A. J., Puikytė M. How is cybersecurity discussed across media channels? Exploratory analyses of Twitter content and news reporting. *Journal of Risk Research*. 2025. P. 855–875. URL: <https://doi.org/10.1080/13669877.2025.2553079> (date of access: 11.04.2026).
2. Sabottke C., Suciū O., Dumitraș T. Vulnerability Disclosure in the Age of Social Media: Exploiting Twitter for Predicting Real-World Exploits. *Proceedings of the 24th USENIX Security Symposium*. 2015. P. 881–896. URL: <https://www.usenix.org/system/files/conference/usenixsecurity15/sec15-paper-sabottke.pdf>.
3. Ushchyna V. From stance to identity: Stancetaking in contemporary English risk discourse. *Cognition, Communication, Discourse*. 2020. Vol. 20. P. 73–91. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2020-20-05>.
4. Zappavigna M. *Discourse of Twitter and Social Media*. London: Bloomsbury, 2012. 240 p.

Голованич Анна

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник: Єфремова Н. В.,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ПОКОЛІННЯ Z ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку мовознавства характеризується зростанням інтересу до дослідження неформальних різновидів нелітературного, розмовного мовлення, що використовуються окремими соціальними групами для самоідентифікації та самопрезентації, зокрема сленгу, який відображає поступові зміни у мовній системі. Особливого значення набуває вивчення сленгу покоління Z, оскільки саме це покоління було першим, яке повністю зросло в умовах цифрового середовища, де комунікація здійснюється переважно через соціальні мережі.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сленг покоління Z є соціокультурним феноменом, який відображає нові форми ідентичності, способи самовираження та комунікативні стратегії молоді. Зокрема, сучасні дослідження показують, що сленг активно формується та поширюється у цифровому просторі, де він виконує функцію маркера групової належності та засобу неформальної взаємодії [4, с. 2].

Розвиток соціальних мереж сприяє інтенсивному виникненню нових мовних одиниць, які характеризуються креативністю, скороченням та семантичними трансформаціями. Як зазначають дослідники, покоління Z активно використовує сленг для вираження емоцій, встановлення контакту та створення невимушеної атмосфери спілкування [2, с. 11].

За тлумачним словником української мови, сленг (slang із норв. Sleng – лаятися) – жаргонні слова або вирази, характерні для мовлення людей певних професій або соціальних прошарків, які, проникаючи в літературну мову, набувають помітного емоційно-експресивного забарвлення [5].

Соціальні мережі (особливо такі платформи як: INSTAGRAM, TikTok) стають основним середовищем комунікації, де швидко виникають та поширюються нові сленгові мовленнєві одиниці [2, с. 11].

На думку дослідників, сленг виконує такі функції: звертання, приниження, початок невимушеної розмови, створення інтимної атмосфери, [1]. З лінгвістичного погляду сленг можна охарактеризувати різноманітним словотворчих процесів: скороченнями, акронімами, семантичним переосмисленням, мовною грою.

Виокремлюють 5 типів сленгу: акронімічний, імітаційний, легковажний, усічений, свіжий і креативний.

Акронімічний тип (*Acronym*) утримує лідерство серед типів сленгу. Така популярність зумовлена феноменом «економії мовних зусиль». Акроніми трансформують словосполучення у короткі буквені коди, які з часом починають функціонувати, як повноцінні слова [4, с. 3]. Наприклад, вираз «*BTW*» (*by the way*) став універсальним маркером зміни теми розмови, витісняючи повну форму в неформальному письмі.

Імітаційний тип (*Imitative*). Науковці вважають, що цей тип сленгу посідає друге місце за частотністю. Специфіка цього типу полягає у творчій переробці стандартних одиниць англійської мови (*Standard English*). Молодь покоління Z не просто використовує готові слова, а імітує живу вимову або поєднує лексеми у нетипові конструкції, створюючи ефект «мовної гри» [4, с. 3]. Наприклад, «*lemme*» (*let me*) ілюструє тенденцію до фонетичного спрощення та наближення писемного тексту до розмовного стилю.

Легковажний тип (*Flippant*) демонструє найвищий рівень метафоричності. Головна його особливість – розрив між прямим (денотативним) значенням слова та його сленговим значенням. Науковці зауважили, що для людей, які не є носіями мови, цей тип є найскладнішим, оскільки потребує розуміння глибокого контексту [4, с. 3]. Наріклад, фраза «*No cap*» є яскравим індикатором щирості співрозмовника, де слово *cap* (кепка) виступає лише як фонетична оболонка для нового значення «брехня».

Використання усіченого типу (*Clipping*) є свідомою стратегією стиснення інформації. Відсікаючи частини слова, молодь створює лаконічні маркери, які миттєво зчитуються аудиторією. Це відображає кліповий характер мислення сучасних підлітків. Наприклад, скорочення «*sus*» (*suspicious*) або «*delulu*» (*delusional*) настільки органічно увійшли в активне користування, що їхні повні форми в молодіжних чатах сприймаються як занадто формальні або архаїчні.

Свіжий і креативний тип (*Fresh and Creative*). На думку дослідників, цей тип є найбільш динамічним індикатором змін у мові. Він базується на абсолютній лексичній інновації, часто породженій віральними трендами *TikTok*.

Це свідчить про те, що покоління Z не лише споживає контент, а й виступає активним творцем нових лінгвістичних одиниць. Наприклад, лексичні одиниці «*glow up*» або «*slay*» стали символами успіху та впевненості, які вже виходять за межі сленгу та починають фіксуватися сучасними словниками як неологізми.

Отже, що сленг покоління Z є унікальним лінгвістичним феноменом, який сформувався під впливом цифрового середовища та соціальних мереж. Він виконує не лише комунікативну функцію, а й слугує засобом самоідентифікації та вираження емоційної близькості в молодіжних групах. Сленг покоління Z демонструє надзвичайну динамічність. Це явище відображає актуальні тенденції розвитку сучасної англійської мови та особливості мовної поведінки молоді. Поступова фіксація цих одиниць у словниках підтверджує їхню трансформацію з вузького сленгу в загальноновживані неологізми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Allan K., Burrige K. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 303 p.
2. Jeresano E. M., Carretero M. D. *Digital Culture and Social Media Slang of Gen Z*. «United International Journal for Research & Technology (UIJRT)». 2022. Vol. 3, Iss. 4. P. 11-25. URL: <https://uijrt.com/articles/v3/i4/UIJRTV3I40002.pdf>
3. *Gen Y vs Gen Z: Generational Differences in English Slang Types and Perceived Use of Slang on Social Media* / N. A. Mohammed та ін. «International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)». 2025. Vol. 9, Iss. 22. P. 230-243.
4. Yusuf Y. Q., Fata I. A., Aini R. “GOTCHUU!”: The Use of Slang in Social Media by Generation Z. «LiNGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra». 2022. Vol. 17, Iss. 2. URL: <https://doi.org/10.18860/ling.v17i2.17756>
5. Сленг // Словник.ua : портал української мови та культури. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?sword=сленг>

Денисюк Меліса

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

REGIONAL VARIETIES OF ENGLISH IN THE UNITED KINGDOM

The English language in the United Kingdom is characterised by a wide range of regional varieties, which include both accents and dialects. An accent refers to differences in pronunciation, while a dialect includes differences in grammar, vocabulary, and pronunciation. These varieties developed over many centuries due to historical events and social changes. Today, the study of regional varieties remains relevant because they influence communication, education, and social perception. While accents are an important part of cultural identity, they can also lead to social

inequality, as some varieties (such as Received Pronunciation) are considered more prestigious. [5; 8; 6] In addition, globalisation and media contribute to the gradual loss of dialect differences, which raises concerns about linguistic diversity. Therefore, regional varieties remain an important modern sociolinguistic issue. [4; 2] One of the earliest stages was the Anglo-Saxon invasion in the 5th century (around 449 AD), when tribes such as the Angles, Saxons, and Jutes brought different forms of Old English to Britain. Later, the Viking invasions (8th–11th centuries, especially around 793 AD) introduced Norse vocabulary and influenced northern dialects. A major turning point was the Norman Conquest, after which French became the language of the ruling class and greatly influenced English vocabulary. The Middle English period (12th–15th centuries) saw the mixing of these linguistic elements. The Great Vowel Shift (15th–18th centuries) significantly changed pronunciation across England. The Industrial Revolution (late 18th–19th centuries) [5] caused mass migration to cities, leading to the formation of new urban accents. In addition, political events such as the Acts of Union (1536–1543 in Wales, 1707 with Scotland) influenced language contact. [8; 2] As a result, modern English in the UK reflects centuries of cultural interaction and regional development.

Received Pronunciation (RP) is considered the standard accent of British English. It developed in the 19th century among the educated upper classes [8; 1] in southern England. RP became associated with prestige, authority, and social status. It was widely promoted through public schools and later through broadcasting, especially by the BBC in the 20th century. RP is not connected to a specific region but rather to a social group. One of its main features is the pronunciation of long vowels, for example, “bath” is pronounced /bɑːθ/. It is also a non-rhotic accent, meaning the “r” is not pronounced at the end of words [5]. Although RP was once dominant in formal communication, today it is spoken by only a small percentage of the population. However, it still influences teaching and is often used as a model for learners. RP shows how social factors, rather than geography, can shape a language variety [4; 3].

Cockney is a traditional working-class dialect associated with the East End of London. It became especially prominent during the 18th and 19th centuries, when London expanded rapidly [1; 2]. Cockney is famous for its unique vocabulary, including rhyming slang, where phrases replace common words. For example, “stairs” can be called “apples and pears”. One key pronunciation feature is dropping the “h” sound at the beginning of words [5; 8]. Another feature is the use of a glottal stop instead of the “t” sound, as in “butter” – “bu’er”. Cockney is also non-rhotic, similar to RP. The dialect reflects the identity of London’s working-class communities. Over time, Cockney has influenced newer urban varieties such as Estuary English. Today, it remains an important cultural symbol of London life. It demonstrates how urbanisation and social class contribute to language variation [8].

Scouse is the accent and dialect of Liverpool, located in England. It developed mainly in the 19th century during a period of intense immigration [8; 2]. Many Irish people arrived in Liverpool during the Great Famine (1845–1849), which strongly

influenced the local speech [5; 7]. As a result, Scouse has a distinctive rhythm and intonation similar to Irish English [2]. It is also known for its unique consonant pronunciation, especially softer “k” and “t” sounds. The accent is very recognisable and often described as musical. Scouse also includes specific vocabulary and expressions used by local speakers. It reflects Liverpool’s history as a major port city with diverse cultural influences [8]. Over time, the accent has become a strong marker of local identity. It is widely used in media and popular culture. Scouse shows how migration and cultural contact shape language.

Geordie is spoken in and around Newcastle in northern England. Its origins date back to the Anglo-Saxon period (5th–7th centuries) [5; 7]. Because the region was relatively isolated, many old linguistic features were preserved. Geordie includes vocabulary that comes directly from Old English, such as “bairn” (child). Another common word is “aye”, meaning “yes”. The pronunciation is also distinctive, especially in vowel sounds. Geordie speakers often pronounce words differently from standard English, making the accent unique. The dialect has a strong regional identity and pride [2]. It is sometimes considered one of the most difficult accents to understand. Despite modernisation, Geordie has remained stable over time. It demonstrates how geographical isolation can preserve older forms of language.

Scottish English is spoken in Scotland and developed alongside the Scots language. Its history goes back to the medieval period, especially after the formation of the Scottish kingdom. The language was influenced by Old English, Norse, and later French. One of its key features is the pronunciation of the “r” sound, which is usually rolled or tapped [5; 8]. Vowel sounds are also different from those in standard British English. For example, “house” may be pronounced as “hoose”. Scottish English includes many unique words and expressions [7]. It reflects Scotland’s distinct cultural and historical identity. The variety is widely used in everyday communication. It is also present in literature and media. Scottish English shows how language evolves differently in separate cultural contexts [8].

Welsh English is spoken in Wales and is strongly influenced by the Welsh language. This influence developed over centuries, especially after the Acts of Union (1536–1543), when English became dominant in administration [5; 2]. However, Welsh remained widely spoken among the population. As a result, English in Wales adopted features of Welsh pronunciation and rhythm. Welsh English is often described as melodic due to its intonation patterns. Some grammatical structures are also influenced by Welsh. Vocabulary may include words borrowed from Welsh. The dialect reflects the bilingual nature of Welsh society. It is an important part of national identity. Welsh English continues to evolve alongside the revival of the Welsh language. It demonstrates the impact of language contact and bilingualism [8].

Irish English is spoken in Northern Ireland and has developed under the strong influence of the Irish language. Its formation began after the English colonisation of Ireland in the 16th–17th centuries, especially during the Plantation of Ulster (from 1609) [5; 7]. During this period, English and Scottish settlers brought their dialects, which mixed with the native Irish language. As a result, Irish English has unique pronunciation, grammar, and vocabulary [8]. One of its main features is a distinctive

rhythm and intonation influenced by Irish speech patterns. For example, speakers may use expressions like “I’m after doing it” to mean “I have just done it,” which reflects Irish grammar [4]. The accent is rhotic, meaning the “r” sound is clearly pronounced in all positions. Irish English also includes specific vocabulary and idioms not common in standard English. It reflects both British and Irish cultural influences. Today, it is an important marker of identity in Northern Ireland [2]. This variety clearly shows how colonisation and language contact shape linguistic development.

All in all, regional varieties of English in the United Kingdom are the result of a long and complex historical process. From early invasions to social and political changes, each period contributed to linguistic diversity. Accents and dialects reflect both geographical and social differences. They also serve as markers of identity and cultural heritage. Despite the spread of standard English, regional varieties remain strong [5; 3]. Modern media has increased their visibility and acceptance. These varieties enrich the English language and make it more dynamic. Understanding them helps us better understand British culture and history [1]. Therefore, regional English is not only a linguistic phenomenon but also a cultural one. It highlights the deep connection between language, society, and identity [4; 2].

REFERENCES

1. BBC. British Accents and Dialects [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.bbc.co.uk> (date of access: 09.04.2026).
2. British Library. Accents and Dialects of the UK [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.bl.uk> (date of access: 09.04.2026).
3. Cambridge University Press. English Dialects and Varieties [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.cambridge.org> (date of access: 09.04.2026).
4. Crystal David. English as a Global Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p.
5. Crystal David. The Stories of English. London : Penguin Books, 2004. 584 p.
6. Encyclopaedia Britannica. English Language – Varieties of English [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.britannica.com/topic/English-language> (date of access: 09.04.2026).
7. Trudgill Peter. The Dialects of England. Oxford : Blackwell, 1999. 160 p.
8. Trudgill Peter. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. London : Penguin Books, 2000. 240 p.

Дика Анна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Гарасим Т. О., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ПОЛІТИЧНА РИТОРИКА ТА ФРЕЙМІНГ ВІЙНИ В УКРАЇНІ В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ

У сучасному глобалізованому медіапросторі засоби масової інформації відіграють різнобічну роль: вони не лише повідомляють новини, а й активно формують суспільне сприйняття політичних та соціальних процесів. ЗМІ стали місцем, де конструюється соціальна реальність, а їхній вплив сягає далеко за межі національних кордонів. Це особливо помітно в контексті збройних конфліктів, коли інтерпретація подій безпосередньо впливає на думку міжнародної суспільства, формуючи уявлення про війну та її політичних учасників.

У випадку війни в Україні англomовні медіа є ключовим каналом передачі інформації світовій спільноті. Вони не лише повідомляють про факти, а й встановлюють інтерпретаційні рамки, що визначають, як аудиторія розуміє події. Політична риторика державних лідерів, зокрема президентів США, стає важливим чинником, що опосередковано впливає на медіадискурс, формуючи його тон та лексичні характеристики.

Метою цього дослідження є проведення аналізу політичної риторики та стратегій фреймінгу щодо війни в Україні в англomовних ЗМІ. Завданням є виявлення відмінностей у новинах під час президентства Дональда Трампа та Джо Байдена, а також визначення того, як політичні заяви та комунікаційні стратегії впливають на формування міжнародного дискурсу. Дослідження має на меті продемонструвати, що фреймінг є не лише журналістською технікою, а й інструментом політичної влади, який формує інтерпретацію війни та її оцінку з моральної точки зору.

У засобах масової інформації фреймінг розглядається як процес вибору та акцентування певних елементів дійсності з метою формування певної інтерпретації подій. Як зазначає Г. Феєрклаф, мова у ЗМІ є «інструментом влади, що формує соціальні відносини та ідеології» [7, с. 27]. Це означає, що журналістські тексти не є нейтральними, а натомість вони завжди відображають певну позицію та спрямовані на формування суспільних уявлень.

Варто врахувати й теоретичні аспекти масової комунікації. Як стверджує О. Косяк, масова комунікація – це «процес поширення інформації за допомогою технічних засобів, який має на меті вплив на великі групи людей та формування суспільної думки» [1, с. 15]. Це визначення дозволяє зрозуміти, чому саме медіа стають ключовим інструментом у формуванні міжнародного дискурсу про війну в Україні.

Таким чином, політична риторика та фреймінг взаємодіють як взаємопов'язані механізми, адже риторика задає тональність, а фреймінг забезпечує інтерпретаційні рамки, що визначають сприйняття війни міжнародною аудиторією.

Аналіз англomовних ЗМІ показує, що під час президентства Дональда Трампа переважав більш обережний і часто двозначний дискурс щодо України. У заголовках новин використовувалися нейтральні або згладжені формулювання, що створювало атмосферу невизначеності. Такий підхід можна трактувати як відображення політичної риторики для уникнення чіткого визначення подій, до прикладу, в заголовку Politico (2025): *“Trump wants peace in Ukraine, no matter what a deal looks like”* [8].

На противагу цьому, у період президентства Джо Байдена відбувається помітна трансформація медійного фреймінгу. Як підкреслює Дж. Річардсон, газетні тексти «створюють інтерпретаційні рамки, які визначають, як аудиторія сприймає події» [9, с. 12]. Заголовки новин і статті стають все більш твердими, емоційно зарядженими та змістовно багатими. Зокрема, використання таких лексем *“war”*, *“invasion”* у поєднанні з описовими такими прикметниками, як *“brutal”* і *“unjust”* встановлює чітку систему трактування, в рамках якої події однозначно класифікуються як акти агресії. У матеріалі Associated Press війна в Україні описується наступним чином: *“...with a country still fighting what he called “a brutal and unjust war” days before the first anniversary of Russia’s invasion”* [3].

Іншим важливим фактором є практичний рівень дискурсу. За часів президентства Джо Байдена спостерігається зростання рівня персоналізації: увага зосереджується на політичних діячах і їхніх діях, що підвищує зацікавленість аудиторії та сприяє формуванню чіткішої моральної думки щодо подій. Наприклад, у матеріалах Axios, присвячений візиту Джо Байдена в Україну та його зустріч з Володимиром Зеленським щодо надання нових пакетів допомоги: *“Biden said in a statement he traveled to Kyiv to meet with Ukrainian President Volodymyr Zelensky and reaffirm our unwavering and unflagging commitment to Ukraine’s democracy, sovereignty, and territorial integrity”* [4].

Як наголошує О. Тараненко, політична мова «завжди взаємодіє з соціальними процесами, формуючи образи «свого» та «чужого» [2, с. 48]. За часів президентства Дональда Трампа в медійному дискурсі спостерігалася менш виразна моральна подільність сторін конфлікту. У CNBC згадується, що *“Trump’s more dour view of reaching a peace deal underscores the distance he has traveled since the 2024 campaign, when he brashly predicted he’d end the war within 24 hours of taking office. (He later said he was speaking ‘figuratively.’)”* [5].

Натомість у період Байдена дихотомія «жертва-агресор» стає чіткою, що посилює ефект мобілізації міжнародної підтримки України. У статті від Euronews, яка була написана ще до повномасштабної війни, зазначається

наступне: “...with an unwavering resolve that freedom will always triumph over tyranny” [6].

Фреймінг війни в Україні в англomовних ЗМІ є динамічним процесом, який залежить від політичного контексту та риторики державних лідерів. У період президентства Дональда Трампа медіадискурс характеризувався більш нейтральною тональністю, тоді як у період Джо Байдена відбувається чітка зміна фреймінгу: заголовки стають категоричними, емоційно забарвленими й однозначними. Отже, політична риторика виступає важливим чинником формування медіадискурсу, впливаючи на спосіб репрезентації війни та її сприйняття міжнародною аудиторією, що підкреслює необхідність критичного аналізу медіатекстів у контексті сучасних інформаційних процесів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Косюк О. Теорія масової комунікації. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. 384 с.
2. Тараненко О. О. Мова і політика: проблеми взаємодії. Київ: Видавництво НАН України, 2018. 689 с.
3. Associated Press. Biden declares ‘Kyiv stands’ in surprise visit to Ukraine (February 21, 2023) URL: <https://apnews.com/article/russia-ukraine-zelenskyu-biden-f00af220669457d5ba07127c7e57a27b> (дата звернення: 07.04.2026)
4. Axios. Biden on surprise visit to Ukraine: “One year later, Kyiv stands” (February 20, 2023) URL: <https://www.axios.com/2023/02/20/biden-surprise-visit-kyiv-ukraine-russia-invasion> (дата звернення: 07.04.2026)
5. CNBC. Trump grows pessimistic about the prospect of ending the Russia-Ukraine war. URL: <https://www.cnbc.com/2025/09/05/trump-grows-pessimistic-about-the-prospect-of-ending-the-russia-ukraine-war.html> (дата звернення: 07.04.2026)
6. Euronews. Biden vows to halt Russia in Ukraine: ‘Freedom will always triumph over tyranny’. URL: <https://www.euronews.com/2022/03/02/biden-vows-to-halt-russia-in-ukraine-freedom-will-always-triumph-over-tyranny> (дата звернення: 07.04.2026)
7. Fairclough N. Language and Power. London: Routledge, 2015. 296 p.
8. Politico. Trump wants peace in Ukraine, no matter what a deal looks like (November 21, 2025). URL: <https://www.politico.com/news/2025/11/25/trump-wants-peace-in-ukraine-no-matter-what-a-deal-looks-like-00668136> (дата звернення: 7.04.2026)
9. Richardson J. E. Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis. London: Palgrave Macmillan, 2007. 268 p.

Зубик Катерина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бойчук М.І.,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

АНТРОПОЦЕНТРИЧНА ПАРАДИГМА В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Вступ. Сучасна лінгвістика переживає фундаментальну зміну «фокусу» дослідження. Якщо раніше мова вивчалася як замкнена система правил та структур «у собі та для себе», то сьогодні науковий інтерес змістився до людини як творця та головного носія цієї системи. Цей підхід отримав назву антропоцентричної парадигми. Її суть полягає в тому, що мова не сприймається як набір абстрактних знаків; вона є живим інструментом, через який людина пізнає світ, виражає свою культуру та формує власну ідентичність.

Актуальність цієї теми зумовлена тим, що в умовах глобалізації 2026 року ми не можемо вивчати іноземну мову окремо від її носія. Розуміння «людського чинника» в мові дозволяє не просто обмінюватися інформацією, а справді розуміти менталітет і цінності іншої культури, що є основою успішної міжкультурної комунікації.

Основний текст. Антропоцентрична парадигма не є випадковим явищем у науці; вона має глибоке коріння у світовій філософській думці. Варто наголосити, що це не просто зміна об'єкта дослідження, а фундаментальний перегляд епістемологічних засад науки про мову. Її сутність полягає в усвідомленні того, що мовна система не є автономною; вона детермінована біологічною, психологічною та соціальною природою людини. Антропоцентризм передбачає вивчення мови у безпосередньому зв'язку з інтелектуально-мисленневою діяльністю суб'єкта.

Першим і найголовнішим фундаментом для розуміння людини як центру світобудови стала теза античного мислителя Протагора: «Людина є мірою всіх речей: існуючих – що вони існують, і неіснуючих – що вони не існують». Протагор мав на увазі, що істина залежить від людини, її сприйняття, досвіду і точки зору. У лінгвістичному контексті цей вислів пояснює явище суб'єктивності мовної картини світу. У ХХІ столітті цей підхід трансформувався у принцип суб'єктивної інтерпретації реальності: людина не просто дзеркально відображає світ, а конструює його у своїй свідомості за допомогою мовних категорій. Кожна мова – це не просто дзеркало, що пасивно відбиває дійсність, а активний фільтр, через який людина інтерпретує навколишній світ. Те, що одна людина «бачить» у своїй мові як важливу деталь, інша може не помічати через відсутність відповідних мовних категорій.

Продовжуючи філософську лінію розвитку парадигми, варто звернутися до слів Френсіса Бекона, який стверджував: «Люди не знають уповні ні своїх багатств, ні своїх сил». Це твердження надзвичайно влучне для сучасної

філології. Сьогодні його можна трактувати як потенціал мови до нескінченної генерації нових значень, що базуються на людському досвіді. Довгий час лінгвісти зосереджувалися лише на зовнішній структурі мови, не усвідомлюючи її справжньої сили та багатства як продукту людського духу. Антропоцентризм дозволяє розкрити ці «приховані сили», досліджуючи мову як творчу діяльність людини, а не лише як набір застиглих правил.

Методологічним підґрунтям для сучасних досліджень у цьому напрямі в українській науці є праці Олени Олександрівни Селіванової, яка розглядає мову як складну систему, що нерозривно пов'язана з когнітивною діяльністю людини [1]. Згідно з цим підходом, ми вивчаємо не абстрактні слова, а те, як людина за допомогою мови структурує свій досвід, формує концепти та вибудовує стратегії спілкування.

Когнітивний аспект антропоцентричної парадигми виявляється у процесах концептуалізації світу. Розглянемо це на прикладі концепту «Privacy», який слугує репрезентативним зразком когнітивної обробки соціального досвіду. Його складність полягає в тому, що він об'єднує в собі три когнітивні шари: фізичний простір, психологічну автономію та право на інформаційну незалежність.

В англійській мовній картині світу цей концепт функціонує як базова когнітивна категорія, що визначає поведінкові сценарії носіїв мови. Відсутність прямого лексичного еквівалента в українській мові свідчить про іншу когнітивну пріоритетність: там, де англосаксонська ментальність фокусується на індивідуалізмі як цінності, українська часто апелює до колективної взаємодії. Це підтверджує, що людина використовує мову як когнітивний інструмент для структурування абстрактних понять через доступні їй метафори та образи. Таким чином, перехід від системно-структурного вивчення мови до антропоцентричного означає повернення до розуміння мови як «людського виміру», де особистість є головним суб'єктом творчості та комунікації.

Водночас слід зауважити, що антропоцентрична парадигма, попри свою продуктивність, не позбавлена певних обмежень. Зосередженість на суб'єктивному чиннику може призводити до недооцінки системних і структурних властивостей мови, які функціонують незалежно від індивідуального досвіду мовця. Крім того, надмірна інтерпретація мовних явищ через призму людської свідомості іноді ускладнює об'єктивний аналіз, оскільки межа між науковим описом і філософським узагальненням стає менш чіткою. У зв'язку з цим доцільним є поєднання антропоцентричного підходу з іншими лінгвістичними парадигмами, зокрема структурною, що дозволяє забезпечити більш комплексне й збалансоване вивчення мови.

Практична значущість антропоцентричної парадигми у 2026 році виходить далеко за межі суто академічних дискусій. Вона стає фундаментом для успішної професійної діяльності філолога, викладача та перекладача. Основним прикладним аспектом є формування міжкультурної компетенції, яка передбачає врахування не лише мовних, а й культурних і когнітивних відмінностей між

носіями різних мов [2]. Знаючи, що «мірилом речей є людина», фахівець розуміє: під час комунікації ми стикаємося не просто з іншою граматиною, а з іншою системою цінностей.

У контексті методики навчання іноземних мов антропоцентризм вимагає переходу від моделі «вчитель – підручник» до моделі «особистість – культура». Це означає, що:

1. Навчання сенсам, а не формам: студент має розуміти, чому англієць обирає саме таку дистанцію у спілкуванні або певні ввічливі конструкції. Це і є реалізація «людського чинника».

2. Подолання прагматичних невдач: більшість конфліктів у міжкультурному середовищі виникає не через помилки у вимові, а через те, що співрозмовники по-різному оцінюють ситуацію (різні «мірила» за Протагором).

Крім того, у сфері перекладу антропоцентричний підхід дозволяє зберегти «дух» тексту. Перекладач, усвідомлюючи багатство і сили мови, про які писав Ф. Бекон, прагне передати не буквально значення слів, а той антропологічний досвід, який у них закладений. Таким чином, антропоцентризм виступає гарантом того, що мова залишається засобом єднання людей, а не стіною між ними.

Висновок.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що антропоцентрична парадигма є логічним етапом розвитку світового мовознавства. Вона перетворила мову з об'єкта сухого аналізу на живий простір людського буття.

- По-перше, звернення до філософських витоків (Протагор, Бекон) підтверджує, що мова завжди була і є продуктом людської свідомості та суб'єктивного сприйняття.

- По-друге, тріада «мова – людина – культура» доводить, що філологічна освіта сьогодні неможлива без глибокого вивчення культурного контексту [3].

- По-третє, практичне застосування цього підходу дозволяє готувати фахівців, здатних до ефективного діалогу в глобалізованому світі.

Отже, антропоцентризм повертає лінгвістиці її справжнє призначення, а саме вивчати не просто знаки, а Людину, яка за цими знаками стоїть.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 711 с. (Це головне джерело, де детально розписано антропоцентричну парадигму).
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с. (Важливо для вашої секції про міжкультурну комунікацію).
3. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія. Київ : Логос, 2004. 414 с. (Тут якраз про людину і культуру в мові).
4. Гнатюк О. В. Шляхи формування мотивації до навчання в учнів сучасної школи. Київ, 2019. С. 1-5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722411/1/Текст.pdf> (дата звернення: 10.03.2026). (Джерело зі зразка конференції).

5. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching. Macmillan Education. Oxford, 2011. 431 p. (Джерело зі зразка конференції, що підкреслює ваш фах – англійську філологію).

Карпенюк Олена

учениця 9 класу Тернопільського класичного ліцею

Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

THE AFTERLIFE OF ROALD DAHL'S *GOBBLEFUNK*: CONTEMPORARY USES BEYOND THE TEXT

Language in children's literature often performs more than a nominative function: it entertains, surprises, and invites readers into imaginative worlds. A vivid example is the fiction of Roald Dahl, one of the most influential British authors of the twentieth century. His works combine fantasy, humour, grotesque exaggeration, and active linguistic experimentation. A distinctive feature of his style is the use of invented words, which Dahl referred to as *Gobblefunk*. This playful lexical system includes such creations as *scrumdiddlyumptious*, *snozzcumber*, *whizzpopper*, and *phizz-whizzing* – words that sound unusual but remain meaningful through recognizable sound patterns, familiar fragments, and contextual associations.

Although *Gobblefunk* first functioned as part of fictional worlds, many of these words have moved beyond literature and entered real communication. They now appear in commercial, media, educational, and digital contexts, which demonstrates the practical vitality of authorial neologisms. The aim of this paper is to examine the contemporary use of *Gobblefunk* words outside their original literary context and to explain why they remain communicatively effective today.

One of the most visible spheres of reuse is connected with food, pleasure, and sensory experience. The adjective *scrumdiddlyumptious*, which in Dahl's fiction means "extremely delicious," has gained wider recognition in food discourse and dessert promotion. It has also been used commercially in confectionery branding, for example in the name of the Wonka *Scrumdiddlyumptious* chocolate bar produced under the Wonka brand by Nestlé [1].

In addition, the word has been adopted in digital food media, as seen in the popular cooking platform and YouTube channel *Scrumdiddlyumptious* [4], where it functions as a memorable marker of creativity, pleasure, and appetising content. Similar examples include other food-related *Gobblefunk* words that have entered culinary discourse and themed gastronomy. The word *snozzcumber*, originally describing the unpleasant giant vegetable in *The BFG*, has been reinterpreted in recipe culture and food media, for example in dishes such as *Snozzcumber Salad* and family cooking projects inspired by Dahl's fiction. In educational settings, playful menu design has also adopted related forms such as *glumptyous globgobblers* and other Dahl-inspired dish names used for themed school lunches and reading events.

These examples demonstrate that *Gobblefunk* vocabulary can successfully transform fictional food imagery into engaging real-world culinary experiences.

Another important sphere is marketing and advertising. *Gobblefunk* vocabulary is often used to create a sense of uniqueness, privilege, or excitement. The phrase *golden ticket*, strongly associated with *Charlie and the Chocolate Factory*, has become a widely recognised promotional metaphor for exclusive access, rare opportunities, and prize-based campaigns. Likewise, *wondercrump* has been used in exhibitions, visitor programmes, and tourism-related contexts to describe something extraordinary or unforgettable. A convincing example is *The Wondercrump World of Roald Dahl* at the Wales Millennium Centre [2], where the word was employed as part of the title of a large-scale public event celebrating Dahl's imaginative universe. In such contexts, the lexical choice signals wonder, spectacle, and memorable experience, showing how *Gobblefunk* vocabulary can successfully function in cultural promotion and audience engagement.

Gobblefunk words are also active in media and popular culture, where they often function as cultural markers. Units such as *oompa-loompa* and *whangdoodle* occur in discussions of film adaptations, entertainment media, and fan communities. Other forms, including *trogglehumper*, *vermicious knids*, and *razztwizzler*, appear in music projects, themed attractions, and humorous headlines. Their communicative role is broader than simple naming: they immediately activate associations with fantasy, absurdity, humour, and playful imagination.

A further area of relevance is education and social communication. The terms *Gobblefunk* and *gobble-funking* are used in creative writing activities and language-learning materials prepared by the British Council and in lexicographic resources such as the *Oxford Roald Dahl Dictionary* [3], published by Oxford University Press. The word *chiddlers* appears in child-oriented initiatives, while *giggler-treatment* has been adapted in discussions of children's wellbeing and positive communication. These examples indicate that invented language can become a productive pedagogical resource, encouraging creativity, linguistic awareness, and emotional engagement.

Even technological and digital communication occasionally adopts *Gobblefunk* vocabulary. Humorous coinages such as *bundongle* are suitable for describing a confusing mass of cables or adapters and fit the playful style often found in technology journalism. In online discourse and sports communities, forms such as *fluckgungled* and *biffsquiggled* may denote confusion, failure, or chaotic situations. In digital environments, where brevity and emotional expressiveness are highly valued, such playful words function as efficient communicative shortcuts.

The continued relevance of *Gobblefunk* can be explained by several factors. First, these words are highly expressive and emotionally charged. Second, their unusual forms make them memorable and attractive. Third, sound symbolism often helps users infer approximate meaning even without explanation. Finally, they carry strong cultural associations with well-known stories and childhood imagination. As a

result, *Gobblefunk* words are not preserved only as literary curiosities but remain useful in contemporary discourse.

The analysis demonstrates that *Gobblefunk* has developed a significant afterlife beyond the text. What began as a stylistic feature of Roald Dahl's fiction now functions in branding, media, education, tourism, and digital communication. This confirms that fictional language is not isolated from reality. On the contrary, creative neologisms can become productive tools of modern expression and continue to generate meaning for new audiences.

REFERENCES:

1. Candy Blog. Wonka Exceptionals Scrumdiddlyumptious. 2010. URL: <https://shorturl.at/Rv0o0> (дата звернення: 10.04.2026).
2. Cardiff Mummy Says. The Wondercrump World of Roald Dahl at Wales Millennium Centre. 2016. URL: <https://shorturl.at/VrNhZ> (дата звернення: 09.04.2026)
3. The Oxford Roald Dahl Dictionary / edited by Susan Rennie. Oxford : Oxford University Press, 2016. 288 p.
4. Scrumdiddlyumptious: YouTube channel. Режим доступу: <https://shorturl.at/DOMF7> (дата звернення: 10.04.2026).

Карпінк Дарина

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

МОВА «GENERATION Z» В АНГЛОМОВНОМУ ПРОСТОРИ: ВПЛИВ ТІКТОК-КУЛЬТУРИ НА ЛЕКСИЧНИЙ СКЛАД МОВИ

Динамічний розвиток сучасного англомовного дискурсу нерозривно пов'язаний із трансформаціями, що відбуваються у віртуальному просторі. На сьогоднішній день однією з найбільш впливових платформ, що визначає мовні тренди покоління Z (зумерів), є TikTok. Специфіка цієї соціальної мережі – надкороткі відео, швидка зміна візуальних контекстів та алгоритмічна персоналізація – створює унікальне середовище для виникнення та миттєвого поширення нових лексем. Мова TikTok-культури перестає бути вузьким сленгом окремої групи і стає глобальним лінгвістичним явищем, що активно впливає на загальноповсюдний лексичний склад англійської мови в межах синхронного зрізу.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю вивчення механізмів поповнення словникового запасу англійської мови під впливом цифрової комунікації. Покоління Z, як «digital natives» (цифрові аборигени), використовує мову не лише як засіб передачі інформації, а як інструмент ідентифікації та маркування приналежності до певної субкультури. TikTok стає

специфічним «інкубатором» неологізмів, які завдяки механізмам віральності потрапляють у повсякденне мовлення за лічені дні, нівелюючи кордони між віртуальним та реальним спілкуванням.

Однією з ключових характеристик лексики TikTok є її когнітивна місткість та прагнення до мовної економії. Багато лексем виникають як результат скорочення, афіксації або гібридизації, що повністю відповідає тенденціям розвитку сучасних мов. Наприклад, лексема «*delulu*» (похідне від англ. *delusional*) трансформувалася з клінічного терміна у грайливий опис надмірного оптимізму чи свідомої ідеалізації ситуації. Поширення терміну «*rizz*» (модифіковане скорочення від *charisma*), яке було офіційно визнано словом року за версією провідних лексикографічних видань, демонструє, як швидко вузькоспеціалізований соціолект інтегрується в академічний простір.

TikTok-культура не лише створює нові слова, а й змінює значення вже відомих. Цей процес називають семантичною деривацією. Наприклад, слово “*slay*”, яке раніше означало «вбивати», тепер використовується як вигук захоплення чийось стилем чи успіхом. Схожа ситуація і з дієсловом “*ate*”: у фразі “*He/She ate that*” воно означає, що людина зробила щось бездоганно. Такі зміни показують, як швидко трансформується сучасна мова та як молодь повному сприймає світ.

Окрему увагу варто приділити явищу «алгоспіку» (*algospeak*). Це специфічна кодована мова, яку користувачі створюють для обходу автоматизованих фільтрів модерації контенту. Наприклад, заміна слова “*dead*” на “*unalive*” або використання специфічних емодзі для позначення табуйованих тем. Це явище демонструє, як технічні алгоритми платформи безпосередньо формують нові мовні звички, створюючи систему сучасних евфемізмів. Такі процеси є об’єктом когнітивного та культурно-лінгвістичного аналізу, оскільки вони відображають адаптацію людини до цифрового середовища.

Популярні аудіо-тренди в TikTok стають джерелом нових сталих конструкцій, які зумери активно використовують у повсякденному спілкуванні». Вислови типу “*It’s giving...*” (це нагадує / викликає відчуття...) або “*In my ... era*” (період життя, присвячений певній діяльності чи стану) стали універсальними маркерами оцінки. Ці фрази виконують роль культурних кодів, що дозволяють миттєво ідентифікувати «свого» у глобальному англomовному просторі, формуючи особливий тип мережевого дискурсу.

Важливу роль відіграє поєднання різних способів передачі змісту. У TikTok слово часто працює лише разом із жестом, мімікою чи ефектом, що робить його значення зрозумілішим. Так виникають складні смислові зв’язки, де текст – це лише частина повідомлення. Отже, мова зумерів переходить від звичайного тексту до поєднання слів, зображень та емоцій.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що мова покоління Z в англomовному TikTok-сегменті – це гнучка, емоційна та надзвичайно адаптивна система, що постійно оновлюється. Вплив цієї платформи на лексичний склад мови є фундаментальним: вона не лише пришвидшує процес неологізації, а й

радикально змінює прагматичні аспекти спілкування та зміщує межі між нормою та сленгом. Дослідження цих процесів дозволяє відстежити живі механізми мовної еволюції в епоху глобальної цифровізації та міжкультурної інтеграції.

REFERENCES:

1. Гнатюк О. В. Шляхи формування мотивації до навчання в учнів сучасної школи. Київ, 2019. С. 1–5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722411/1/Текст.pdf> (дата звернення: 06.04.2026).
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Яцків Я. С., Радченко А. І. Про ефективність видання наукових журналів в Україні. Вісник НАН України. 2012. № 6. С. 62–67.
4. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 316 p.
5. McCulloch G. Because Internet: Understanding the New Rules of Language. Riverhead Books, 2019. 336 p.
6. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching. Macmillan Education. Oxford, 2011. 431 p.
7. Zirker A., Winter-Froemel E. Enactment and Performance in the Language of Internet Memes. Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 155. P. 120–135.

Лисак Вероніка

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПІСЛЯ НОРМАНСЬКОГО ЗАВОЮВАННЯ 1066 РОКУ

Актуальність дослідження зумовлена зростаючим інтересом до вивчення етимологічної природи лексики англійської мови, зокрема слів французького походження. Аналіз таких запозичень дає змогу глибше зрозуміти історичні процеси формування англійської мови, а також особливості культурного розвитку англійського народу. Крім того, дослідження французьких запозичень сприяє кращому засвоєнню англійської мови, оскільки дозволяє встановити зв'язки між мовними явищами та їхнім походженням.

Норманське завоювання Англії 1066 року стало переломним моментом у розвитку англійської мови [2]. Після встановлення влади норманської еліти французька мова на тривалий час стала мовою державного управління, судочинства та аристократії, тоді як англійська залишалася мовою широких верств населення [3]. Така мовна ситуація сприяла активному процесу запозичення французької лексики в англійську мову.

Упродовж кількох століть після завоювання відбувалося інтенсивне проникнення слів зі старофранцузької мови, зокрема її норманського діалекту [5]. Ці запозичення мали системний характер і значною мірою визначили подальший розвиток англійської лексики. Вони відображають не лише мовні, а й соціальні та культурні процеси, що відбувалися в англійському суспільстві того часу [1].

З етимологічної точки зору французькі запозичення охоплюють широкий спектр понять, пов'язаних передусім із владою, правом та адміністрацією. До англійської мови увійшли такі слова, як *government, parliament, court, justice, judge*, що свідчить про домінування французької мови у сфері управління державою [2]. Це пояснюється тим, що правлячий клас використовував французьку як основний засіб комунікації.

Значна кількість запозичень стосується військової сфери, що також відображає історичні реалії періоду після завоювання. Слова *army, battle, soldier, enemy* мають французьке походження та демонструють вплив норманської військової культури на англійське суспільство [3].

Окрему групу становлять лексичні одиниці, пов'язані з культурою, мистецтвом і повсякденним життям. Такі слова, як *fashion, cuisine, beauty, colour*, увійшли до англійської мови разом із новими культурними практиками, які були привнесені норманами [6]. Це свідчить про те, що французька мова стала джерелом не лише адміністративної, а й престижної культурної лексики.

Важливим аспектом дослідження французьких запозичень є визначення їхніх характерних ознак у сучасній англійській мові. Розпізнати лексеми французького походження можна за низкою фонетичних, морфологічних і семантичних характеристик. Зокрема, такі слова часто зберігають типові для французької мови суфікси, як-от *-tion (nation, action), -ment (government, development), -age (marriage, village), -ance/-ence (importance, difference)* [5]. Крім того, для них характерна певна фонетична структура, зокрема наголос на останньому або передостанньому складі, а також наявність звуків, не притаманних давньоанглійській мові. Семантично такі лексеми здебільшого належать до сфер адміністрації, права, культури та освіти, що також відображає історичні умови їхнього запозичення. У багатьох випадках французькі слова співіснують із англосаксонськими відповідниками, утворюючи стилістичні пари, де французький варіант має більш формальний або книжний характер, наприклад: *freedom – liberty, help – assist, begin – commence, ask – inquire, end – finish/terminate, kingly – royal, hearty – cordial, wish – desire*.

Особливо показовим є соціально зумовлений розподіл лексики, який сформувався внаслідок співіснування двох мов. Наприклад, для позначення тварин використовувалися англосаксонські слова (*cow, pig, sheep*), тоді як назви страв із їхнього м'яса мали французьке походження (*beef, pork, mutton*) [4]. Це відображає соціальний поділ: англосакси займалися сільським господарством, тоді як норманська знать споживала готові продукти.

У результаті тривалого мовного контакту французькі запозичення не лише збагатили словниковий склад англійської мови, а й сприяли формуванню її

стилістичної диференціації [1]. Часто слова англосаксонського походження мають більш нейтральний або розмовний характер, тоді як французькі відповідники використовуються в офіційному або науковому стилі.

Таким чином, французькі запозичення в англійській мові є важливим свідченням історичних, соціальних і культурних змін, що відбулися після Норманського завоювання. Вони не лише відображають вплив французької мови на англійську, а й демонструють складні процеси взаємодії мов і культур. Дослідження етимології цих запозичень дає змогу глибше зрозуміти особливості формування сучасної англійської мови та її лексичного складу [2].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barber C. *The English Language: A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 314 p.
2. Baugh A. C., Cable T. *A History of the English Language*. London: Routledge, 2002. 447 p.
3. Crystal D. *The Stories of English*. - London: Penguin Books, 2004. 608 p.
4. Freeborn D. *From Old English to Standard English*. London: Palgrave Macmillan, 1998. 476 p.
5. Hogg R., Denison D. *A History of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 510 p.
6. McArthur T. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 1184 p.

Логін Катерина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шуляк І.М., кандидат філологічних наук

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ПОДКАСТ ЯК ФОРМА СУЧАСНОГО МЕДІАДИСКУРСУ

Завдяки швидкому розвитку цифрових технологій, подкастинг став важливою частиною сучасного медійного простору. Подкаст – це гібрид усної мови, радіомовлення і цифрової комунікації, який як вид медіадискурсу показує, як змінюються стратегії комунікації у сучасному суспільстві та як сприймається інформація в епоху цифрових технологій. Саме тому подкастинг привертає увагу дослідників.

Мета дослідження – розглянути подкаст як тип сучасного медіадискурсу і визначити його жанрові та лінгвістичні характеристики.

Термін «подкаст» (від англ. podcast) з'явився у 2004 році, але з лінгвістичної точки зору це особлива форма медіадискурсу зі своїми комунікативними параметрами. Д. Кристал зауважує, що цифрові медіа створюють нові типи мовної взаємодії, де межа між письмовим та усним мовленням розмивається [2].

Подкаст має гібридний жанр – тут поєднуються інтерв'ю, монолог і дискусія. Ведучі вибудовують парасоціальну взаємодію, створюючи ілюзію особистого спілкування зі слухачами, а сам контент споживається асинхронно. Ведучі часто звертаються до аудиторії через займенники другої особи, риторичні питання й особливу інтимність у тоні, щоб сформувати відчуття спільноти серед слухачів [6].

Гендерна репрезентація – важлива тема для подкастів. Дослідники кажуть, що гендерні стереотипи зберігаються у подкастингу (жінки схильні до кооперативних стратегій, чоловіки – до інформаційних), хоча в нішевих форматах є тенденція до руйнування цих меж [7]. В англomовному середовищі подкасти стали платформою для розвитку інклюзивної лексики та впровадження гендерно-нейтральних займенників [5].

Лінгвістичні маркери спонтанності в англomовних подкастах заслуговують окремого аналізу. На відміну від класичного радіо, подкасти зберігають елементи непередготовленого мовлення: хезитації (*um, uh, like*), фальш-старту, самокорекцію і перебивання. Їх не вважають помилками; навпаки, ці особливості слугують маркерами автентичності та підсилюють довіру. В діалогічних подкастах часто використовують дискурсивні маркери (*you know, I mean, actually*), які допомагають утримати увагу слухачів та структуровано подати потік мовлення. Це дає особливий ритм дискурсу, який відрізняється від як письмового тексту, так і від офіційного усного мовлення.

Ще один важливий аспект – переклад і локалізація подкастів. Для філологів, які спеціалізуються на англійській мові, подкасти – це складний матеріал для адаптації. Основна проблема – передати культурні реалії, гумор, гру слів та інтонаційні нюанси, які губляться при прямому перекладі. Скажімо, адаптація англomовних подкастів українською потребує не просто лінгвістичного перекладу, а й культурної адаптації контексту. Субтитрування подкастів теж актуальне завдання, бо треба скоротити усне мовлення до письмового формату, враховуючи обмеження екранного простору та темп читання [3].

Освітній потенціал подкастів у навчанні іноземних мов не можна ігнорувати. Подкасти дають автентичний мовний матеріал та демонструють сучасну розмовну норму, включаючи сленг, ідіоми і акцентні варіації. Їх використання в навчальному процесі розвиває навички аудіювання і занурює студентів у середовище мови. Дослідники відзначають, що регулярне прослуховування подкастів іноземною мовою покращує розуміння на слух та збагачує словниковий запас [4]. Тому подкастинг стає не лише об'єктом лінгвістичного аналізу, а й ефективним інструментом педагогічної практики у філологічній освіті.

В Україні подкастинг активно розвивається з 2010-х, поєднуючи західний формат із місцевою комунікативною культурою. Серед популярних жанрів – інтерв'ю, освітні подкасти й історичні нарративи [1]. З лінгвістичної точки зору, подкасти класифікують за формою участі (монологічні, діалогічні), підготовленістю (скриптові, спонтанні) і тематикою.

У висновку, подкаст – це особлива форма сучасного медіадискурсу: він поєднує риси усного мовлення й цифрової комунікації. Ключові характеристики – гібридність жанру, парасоціальна взаємодія й асинхронність. Лінгвістичний аналіз подкастів виявляє унікальні маркери спонтанності та автентичності, що відділяють цей формат від традиційних ЗМІ.

Для філологічних досліджень подкаст – цінний матеріал для аналізу сучасних комунікативних стратегій, мовних змін і перекладацьких особливостей. Перспективи подальших досліджень бачу у вивченні впливу штучного інтелекту на лінгвістичну структуру подкастів і аналізі специфіки локалізації англomовного контенту українською.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шевченко О. В. Український подкастинг: жанрові особливості та комунікативні стратегії. Вісник Львівського університету. Серія: Журналістика. 2021. Вип. 25. С. 85-94.
2. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 256 p.
3. Díaz Cintas J., Remael A. Subtitling: Concepts and Practices. London : Routledge, 2021. 320 p.
4. Fryer L., Ainley P. Supporting Learning with Podcasting. Computers & Education. 2020. Vol. 145. P. 103–115.
5. Jones L. Gender-Inclusive Language in Contemporary Discourse. Journal of Sociolinguistics. 2023. Vol. 27, Iss. 4. P. 512–530.
6. Lazard M. M. Parasocial Interaction in Podcasting. Journal of Radio & Audio Media. 2020. Vol. 27, Iss. 1. P. 75–92.
7. Lindgren S. Digital Media and Society. London : SAGE Publications, 2017. 288 p.

Майстрович Юлія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

THE CHANGING NATURE OF ENGLISH VOCABULARY AND FACTORS THAT HAVE INFLUENCED THIS EVOLUTION

Language is an ever-changing phenomenon, and lexical change is the easiest aspect of it for linguists to study. Today, one can observe a lot of discussions in the Internet about the formation of new words, especially slang terms and expressions. Generally, the development of a language's vocabulary reflects the changes in social or political situations. For example, the emergence of the word “*cheugy*” in 2013 reflects a generation gap, with Generation Z creating new terms that older generations do not understand [3].

English has gone through significant changes in its history. It evolved from Old English to Middle English and eventually to the modern English we speak today.

However, it has not always been the same as it is now. It has been influenced by various factors such as historical events, cultural exchanges, and technological advances. Despite these changes, English has become a global language spoken by millions around the world.

Given that English is the *Lingua Franca* of our time, studying its evolution is critical, as it allows us to understand not only the language itself, but also to conduct cross-linguistic research. Language is a dynamic system that has the potential to adapt to its speakers, opening up endless possibilities for its evolution in the future [2].

Therefore, this paper aims to examine the evolution of English vocabulary and how it has influenced the development of the language as a whole. Understanding the history of the language is crucial in determining how it has developed and how it will continue to evolve in the future.

The general analysis of English vocabulary proves that English, like any other language, changes grammar, vocabulary, pronunciation and spelling. Throughout its existence, English has gone through a wide range of changes that make it a mixed type of language, combining synthetic and analytical types.

Currently, English continues to evolve and new words are added to its vocabulary every day. Researchers have identified numerous factors that have contributed to this since the formation of the English language.

At present, almost 70% of the English vocabulary consists of borrowed words that enter the language regularly. Only a small number of words (150000) can be considered purely English by etymology [1].

Linguists have concluded that the factors behind the numerous transformations of the English language can be divided into two main types: external and internal. External factors do not occur in the language system itself, but they influence it with numerous changes. These include historical events, invasions, and migrations. Internal changes in the language are caused by innovations and developments in the technical world, which lead to the creation of new words and the formation of obsolete ones.

The history of the English language is divided into three main periods: Old English, Middle English, and Modern English. During these periods, the language has undergone significant changes in both vocabulary and grammar, as it has been influenced by other languages for almost 1500 years [4].

a) The Old English period

The Old English period began in 449 when the first Germanic tribes of the Anglo-Saxons settled in Britain, displacing the Celtic tribes that had lived there before.

During this time, the English language was conservative, and the number of borrowings did not exceed 3%. This number included place names created by the Celts to denote the area (such as *London* and *Thames*) and a few Latin words. The Romans arrived in the British Isles in 600 and introduced Christianity to the tribes

there. Thus, terms related to religion, education and construction (e.g. *torr* – *tower*, *pāpa* – *pope*, *schōl* – *school*, etc.) appeared in the Old English vocabulary [4].

To create new words, people in Old English times often used affixes to convey new concepts. For example, the word *gaderscipe* (marriage) comes from the verb *gadrian* (to gather), *giestlīþnes* (hospitality) from the words *giest* (foreigner) and *liþe* (gracious). Another frequently used method of creating new words was to combine several stems. This is how *lēohtfæt* “lamp” (*lēoht* light + *foet* receptacle), *doegred* “dawn” (day-red) and others appeared. Today, Modern English still uses these methods to create new words. For example, we can see this in words like *greenhouse*, *railway*, and *butterfly* [1].

b) the Middle English period

The second period, known as the Middle English period, began after the Normans conquest in 1066. The Normans introduced Norman French as the language of government, replacing the English nobility. This led to the formation of Middle English, which had approximately 10,000 new words.

Researchers have identified two phases in which borrowings entered Middle English. During the first wave, words related to the army, navy, government agencies, and legal terms entered the language. For example: *baron*, *court*, *prison*, *fax*, etc. The second wave brought terms from fashion, food, architecture, and other areas. For example: *dinner*, *fashion*, *button*, *fruit*, etc [4].

c) Modern English

This period began in 1500, marked by the printing press, the spread of public education, and the increase in communication. This period saw the need for a standard language with a clear language policy.

The Renaissance led to the creation of thousands of new and unusual words, developed by William Shakespeare, such as *denote*, *supervise*, *investment*, etc.

In the 17th century, England’s colonisation policy led to the establishment of trade relations, resulting in even more borrowing. The sources of new words were French (*ball*, *hotel*, *billiard*, *champagne*), Spanish (*cigar*, *guitar*, *sombrero*), American Indian (*potato*, *canoe*, *tobacco*), Italian (*fresco*, *soprano*, *opera*, *balcony*) and other. However, the largest number of new words came from Latin, including scientific and medical terms (*irritate*, *obedient*, *junior*) [1].

In later years, due to the war, major reform measures, and active political policy, English became the language of the world, known as *Lingua Franca*. All new concepts that emerged in different languages appeared in English. This led to the creation of many new words, such as *kindergarten*, *wagon* (Germ.), *magazine*, *machine* (Fr.), *alcohol*, *bazaar*, *cotton* (Arabic), *telefax*, *microscope*, *electricity* [4].

Internal changes in the lexicon can be divided into two interrelated areas: innovation and obsolescence. Innovation occurs when new words become a fixed part of the language, or when new meanings emerge for existing words. Obsolescence, on the other hand, happens when outdated words are replaced by new ones in everyday speech.

The technology development have contributed to the creation of new slang terms in the English vocabulary, which emerge every decade. The younger generation tends to simplify the language to make communication easier. According to Pearson English, the growth of internet slang has led to the development of new phrases like *LOL* (Laugh Out Loud), *FOMO* (Fear Of Missing Out), and *fam* (short for family), which have become firmly established over the past decade [3].

New vocabulary is also being created to describe new inventions in the fields of transportation, household appliances, industrial equipment, and entertainment, as well as the environment. This is showed in the creation of new words for telecommunication devices, such as *Telegraph*, *Telephone*, *Dial Phone*, *Push-Button Phone*, *Mobile Phone*, and *Smartphone* [1].

Conclusion

The evolution of the English language is an ongoing process that has been shaping and influencing modern communication for centuries. Starting from Old English, Middle English, and Modern English, the language has gone through significant changes that reflect the social, cultural, and technological developments of different time periods. Because of these influences, the language is continually being enriched with new words, expressions, and pronunciations as people encounter them in their daily lives and integrate them into their speech [2].

Studying the history of the English language can help us understand how language adapts to the needs of society and how it reflects the world around us. As we continue to communicate and develop new technologies and cultures, the evolution of English will undoubtedly persist. By acknowledging and comprehending this evolution, we can gain a deeper appreciation of the language we use today and its rich history.

REFERENCES

1. Baugh A. C., Cable T. *History of the English Language*. Pearson Education, Limited, 2012. 168 p.
2. Exploring the Evolution of the English Language: A Look Back at How English Has Changed Over Time. *langsouls.com*. URL: <https://langsouls.com/exploring-the-evolution-of-the-english-language-a-look-back-at-how-english-has-changed-over-time/> (date of access: 02.04.2026).
3. How the English Language Has Changed Over the Decades. *Language learning blogs*. Pearson | The World's Leading Education Provider. URL: <https://www.pearson.com/languages/community/blogs/2020/06/how-the-english-language-has-changed-over-the-decades.html> (date of access: 01.04.2026).
4. Poslončec B. *Historical influence on the typology of English on the example of its lexis* : Master's Thesis / J.J. Strossmayer University in Osijek. Osijek, 2018.

Низик Анастасія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шуляк І. М., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

СТЕНДАП ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасна лінгвістична парадигма характеризується підвищеним інтересом до неформальних, інституційних та розважальних типів дискурсу. У цьому контексті стендап-комедія, яка раніше розглядалася переважно як явище масової культури та сценічного мистецтва, сьогодні стає повноцінним об'єктом лінгвістичного дослідження. Актуальність теоретичного осмислення стендапу зумовлена необхідністю вивчення того, як саме специфічні мовні засоби (зокрема, діалектні форми) стають інструментом конструювання мовної ідентичності.

У сучасній мовознавчій науці стендап найчастіше розглядається крізь призму теорії дискурсу та лінгвопрагматики. Стендап визначається як специфічний вид комічного дискурсу, що синтезує риси підготовленого монологічного та спонтанного діалогічного мовлення. Як зазначає Т. Пилипчук, стендап є «найстарішою, найуніверсальнішою і водночас найпростішою формою гумористичного вираження, яка є комунікацією між публікою та коміком» [6, с. 52]. У цьому ключі українські лінгвісти схильні аналізувати цей жанр як багаторівневий комунікативний акт. За визначенням С. Панченко, жанр стендапу виступає «потужним засобом організації комунікації і впливу на широку глядацьку аудиторію» [5, с. 120].

Визначальною теоретичною ознакою стендап-дискурсу є його квазідіалогічна природа. Дослідниця А. Войткова підкреслює, що монолог у комічному дискурсі є своєрідною ілюзією: «комік має створити видимість діалогу з адресатом, де реакція аудиторії слугує повноцінною реплікою-відповіддю» [3, с. 17]. Український мовознавець Ф. Бацевич, описуючи загальні засади комунікативної лінгвістики, звертає увагу на те, що дискурс завжди є «соціально та ситуативно зумовленим» [1, с. 45].

Фундаментальним аспектом лінгвістичного вивчення стендапу є концепт мовної ідентичності. Дослідниця Л. Славова наголошує на визначальній ролі мовної особистості у формуванні комунікативних стратегій, зауважуючи, що «мовна ідентичність є динамічним конструктом, який реалізується в актах комунікації» [8, с. 112]. У стендап-комедії мовна ідентичність не просто пасивно відображається – вона свідомо конструюється та гіперболізується задля досягнення перлокутивного ефекту (сміху).

Особливе місце в теоретичній базі дослідження посідає використання просторових та соціальних різновидів мови, зокрема особливостей ірландського та британського діалектів. З погляду соціолінгвістики, на чому акцентують такі дослідники, як С. Форманова, залучення маркованої лексики та

специфічного синтаксису слугує «не лише для створення комічного контрасту, але й для потужної маркеризації опозиції [9, с. 115].

Як зазначає О. Симоненко у своїх працях з лінгвокультурології, комічне часто виникає на зламі очікувань, «коли стандартна літературна норма стикається з ненормативними елементами» [7, с. 98]. Це робить британські та ірландські діалекти ідеальним інструментом у руках стендап-коміка. Згідно з дослідженнями І. Броді, використання маркованих мовних форм дозволяє коміку грати з культурними очікуваннями та маніпулювати стереотипами аудиторії [10, р. 142].

З лінгвістичної точки зору, теоретична модель аналізу стендапу має розгортатися на кількох структурних рівнях: просодичному, лексико-семантичному та прагматичному. І. Бехта, розглядаючи дискурс наратора, зауважує, що «позиція мовця є ключовою для сприйняття тексту, адже саме вона визначає кут зору на описувані події» [2, с. 150].

У стендапі наратор-комік свідомо обирає мовну маску, що дозволяє йому дистанціюватися від власного «Я» та озвучувати субверсивні ідеї через призму діалектної ідентичності. У цьому контексті Х. Ольшанецька та Т. Гарасим додають, що «специфіка комічного інституційного дискурсу вимагає від мовця віртуозного володіння різними регістрами мови для утримання уваги реципієнта» [4, с. 35].

У теоретичному вимірі стендап є не просто жанром розважальної індустрії, а багатовимірним лінгвокультурним феноменом. Він постає як особливий вид комічного інституційного дискурсу, що базується на глибокій соціокультурній укоріненості. Стендап є напрочуд релевантним матеріалом для теоретичного вивчення мовної ідентичності, оскільки дозволяє простежити, як діалектні форми стають інструментом ідентифікації, стереотипізації та мовної гри. Такий теоретичний підхід вимагає комплексного залучення інструментарію прагматики, соціолінгвістики та дискурс-аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : Академія, 2009. 376 с.
2. Бехта І. А. Дискурс наратора в англomовній прозі. Київ : Грамота, 2013. 304 с.
3. Войткова А. Н. Комічний дискурс як об'єкт лінгвістичного дослідження. Науковий вісник Чернівецького університету. 2011. Вип. 532. С. 15-20.
4. Ольшанецька Х., Гарасим Т. О. Стендап-комедія як жанр комічного інституційного дискурсу. Студентський науковий альманах. Тернопіль : ТНПУ, 2019. С. 34-36.
5. Панченко С. А. Жанр стендапу в сучасній масовій комунікації. Діалог: медіа-студії. 2015. Вип. 21. С. 118-125.
6. Пилипчук Т. П. Гумористичний дискурс: лінгвопрагматичний аспект. Вісник Харківського національного університету. 2012. № 1021. С. 50–55.
7. Симоненко О. І. Мовна ідентичність і культура: соціолінгвістичний вимір. Київ : Наукова думка, 2018. 198 с.
8. Славова Л. Л. Мовна особистість у комунікативному просторі. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2010. 250 с.

9. Форманова С. В. Лінгвокультурні параметри комічного тексту. Мовознавчий вісник. 2012. Вип. 14. С. 112–118.
10. Brodie I. A Vulgar Art: A New Approach to Stand-Up Comedy. Jackson : University Press of Mississippi, 2014. 256 p.

Пелех Софія

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Шуляк І.М., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ІНКЛЮЗИВНА ФУНКЦІЯ ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНИХ ЗАЙМЕННИКІВ *THEY/THEM* У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У сучасному мовознавстві дедалі більшої актуальності набувають питання, пов'язані з гендером та інклюзивністю мовлення. Мова, як динамічна система, постійно реагує на соціальні зміни, відображаючи трансформації суспільних норм і цінностей. У цьому контексті особливу увагу привертає використання гендерно-нейтральних займенників, зокрема *they/them*, які поступово виходять за межі традиційного вживання та набувають статусу мовної норми.

Поява singular *they* є яскравим прикладом того, як мовна система адаптується до нових соціокультурних реалій. Використання цього займенника сприяє формуванню інклюзивного мовлення, яке враховує різноманітність гендерних ідентичностей. Таким чином, мова не лише відображає соціальні трансформації, але й активно впливає на їх розвиток. Дослідження дискурсивних функцій *they/them* є важливим для сучасної лінгвістики, оскільки дозволяє глибше зрозуміти взаємозв'язок між мовою та суспільством.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях гендерно-нейтральні займенники, зокрема singular *they*, активно вивчаються як у міжнародному, так і в українському науковому дискурсі. Зарубіжні дослідники аналізують їхнє функціонування на різних рівнях: від когнітивного сприйняття та інтерпретації (Batista da Costa M., Tenenbaum H. R., Grandison A.) до синтаксичних і прагматичних особливостей уживання в контексті (Moulton K., Han C.-h., Block T., Gendron H., Nederveen S.), а також соціальних аспектів поширення серед небінарних спільнот (Perales F., Ablaza C., Elkin N.). В українському науковому полі ця проблематика розглядається переважно в межах гендерної лінгвістики, перекладознавства та медіадискурсу, де досліджуються особливості адаптації та відтворення гендерно-нейтральних форм в українській мові (Родіонова Д. А.; Яценко А. Д.; Буць З., Куликова В.; Дергільова О. О.; Гендель К. Т.; Зверінцева Є. Ю.).

Дослідження гендерно-нейтральних займенників у сучасній англійській мові потребує звернення до поняття дискурсу, оскільки саме в межах конкретних комунікативних ситуацій розкривається їх функціональне значення. У найпростішому розумінні дискурс можна визначити як мову в дії, тобто

використання мовних одиниць у певному соціальному, культурному та комунікативному контексті (Бенвеніст Е., Фуко М.). У сучасній лінгвістиці дискурс також розглядається як складна багатовимірна система, що включає не лише текст, а й позамовні чинники – учасників комунікації, їхні наміри, соціальні ролі та контекст взаємодії (ван Дейк Т. А., Фейрклаф Н.). Серед ключових ознак дискурсу виокремлюють зв'язність, цілісність, інтенціональність, ситуативність і соціальну зумовленість, що дозволяє аналізувати мову як динамічний процес, а не ізольовану систему. Дискурсивні функції, у свою чергу, відображають те, як саме мовні одиниці «працюють» у мовленні. Вони показують, яку роль виконує певне слово або конструкція: чи передає інформацію, чи впливає на адресата, чи допомагає структурувати висловлювання. У цьому контексті займенники *they/them* виходять за межі традиційної граматичної категорії і набувають нових комунікативних значень.

У сучасній англійській мові займенники *they/them* дедалі частіше використовуються як інструмент забезпечення інклюзивності мовлення, що пов'язано зі змінами у суспільстві та зростанням уваги до питань гендерної рівності. Як зазначають дослідники Batista da Costa M., Tenenbaum H. R., Grandison A., а також Moulton K., Han C.-h., Block T., Gendron H., Nederveen S., використання singular *they* дозволяє уникнути гендерної специфікації у випадках, коли вона є недоречною або невідомою [1, с. 5].

Однією з ключових дискурсивних функцій займенників *they/them* є інклюзивна функція. Вона полягає у створенні мовного середовища, яке не дискримінує за гендерною ознакою та враховує різноманітність ідентичностей. Наприклад, у висловлюванні “*Everyone should bring their ID*” займенник *their* використовується як універсальний засіб позначення особи незалежно від її статі. Такий підхід забезпечує нейтральність і зручність комунікації.

Інклюзивна функція також пов'язана з прагненням уникнути традиційної бінарної опозиції *he/she*, яка не охоплює всього спектру гендерних ідентичностей. Використання *they/them* дозволяє розширити мовні можливості та зробити комунікацію більш відкритою. Дослідження показують, що саме інклюзивність є одним із головних чинників поширення цього явища в сучасній англійській мові [3, с. 8]. Крім того, займенники *they/them* виконують універсалізуючу функцію, що проявляється у їх здатності узагальнювати суб'єкта висловлювання. У таких випадках вони використовуються для позначення невизначеної або абстрактної особи, що є характерним для академічного та публіцистичного дискурсу, що сприяє спрощенню мовлення та уникненню зайвої конкретизації.

Важливо зазначити, що функціонування *they/them* у сучасному дискурсі не обмежується лише граматичними нормами, а значною мірою визначається соціокультурними чинниками. Використання цих займенників стає маркером сучасного, інклюзивного мовлення, що відображає зміни у суспільстві та мовній практиці. У цьому контексті *they/them* набувають не лише лінгвістичного, а й соціального значення.

Проведений аналіз засвідчує, що гендерно-нейтральні займенники *they/them* у сучасній англійській мові сприяють формуванню більш чутливого до різноманітності мовного простору. Отже, гендерно-нейтральні займенники *they/them* можна розглядати не лише як граматичне явище, а і як інструмент соціальної інклюзії, який відображає взаємодію мови, культури та суспільних трансформацій. Попри це, використання *they/them* супроводжується певними труднощами, зокрема граматичними суперечками (узгодження множини з одністю), неприйняттям частиною суспільства та варіативністю норм. Проте більшість досліджень підтверджує, що вони поступово закріплюються як нова мовна норма, виконуючи інклюзивну функцію у сучасному комунікативному середовищі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз їх функціонування в різних дискурсивних середовищах, зокрема в освітньому, медійному та цифровому комунікативному просторі, а також на вивчення ставлення мовців до використання гендерно-нейтральних мовних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Batista da Costa M., Tenenbaum H. R., Grandison A. “What do they mean?” a systematic review on the interpretation, usage and acceptability of “they” // *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1253356. 19 p. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1253356.
2. Moulton K., Han C.-h., Block T., Gendron H., Nederveen S. Singular they in context // *Glossa: a journal of general linguistics*. 2020. Vol. 5, No. 1. Article 122. P. 1-13. DOI: 10.5334/gjgl.1012.
3. Perales F., Ablaza C., Elkin N. Who are “they”? Gender-neutral pronoun adoption by non-binary people and other gender groups // *Sex Roles*. 2025. Vol. 91. Article 26.

Редьква Анастасія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Гарасим Т.О., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

LEXICAL FIELDS OF CRIME-RELATED VOCABULARY IN THE SHORT STORIES BY EDGAR ALLAN POE

The significance of Edgar Allan Poe’s detective stories is crucial, because, as Lauren Jones states “Edgar Allan Poe laid the groundwork for modern detective fiction through his creation of C. Auguste Dupin, the analytical protagonist of “The Murders in the Rue Morgue”, widely regarded as the first true detective story” [2]. Due to his input in literature, we can enjoy detective narratives nowadays and contemplate other authors like Émile Gaboriau, Arthur Conan Doyle, and Agatha Christie, who followed his writing style.

The purpose of this research is to analyze the crime-related vocabulary in Edgar Allan Poe’s short stories through the framework of semantic and lexical fields, and to

determine how these lexical elements contribute to the creation of a tense, mysterious atmosphere and the development of the detective narrative.

C. Hugh Holman in “A Handbook to Literature” defines a detective story “as a novel or short story in which a crime, usually a murder – the identity of the perpetrator unknown – is solved by a detective through a logical assembling and interpretation of palpable evidence, known as clues” [1, p.149]. One of the features of the detective genre is that the crime has to be impressive and worthy of readers’ attention. Moreover, the detective needs to be a remarkable one, unusually clever, sharp-witted and extremely observant. In addition to a mind-blowing detective, there has also to be a corresponding villain or puzzling crime because solving cannot be easy. Furthermore, all hints available to the detective must also be accessible to the audience, so the reader sees the solving of the story as a possible and coherent one. The vocabulary of the detective genre fulfils a key pragmatic function by constructing an atmosphere of intellectual tension, mystery and logical pursuit of truth.

The short stories by Edgar Allan Poe demonstrate an extremely well-structured use of crime-related vocabulary, which is instrumental in establishing the dark, suspenseful atmosphere characteristic of his literary works. Thus, the framework of lexical fields offers a productive tool for examining the semantic organisation of the detective text.

A. Nikolenko defines a semantic field as “a closely knit sector of vocabulary characterized by a common concept (e.g. in the semantic field of space when we find nouns (expanse, extent, surface); verbs (extend, spread, span); adjectives (spacious, roomy, vast, broad)). The members of the semantic fields are not synonymous, but all of them are joined by some common semantic component” [3, p. 238]. D. Stringer implies that a lexical field is “one of the most important concepts in semantic relations is that of the lexical field, which is a grouping of lexical items that have a general conceptual association, either in terms of an area of knowledge or regular co-occurrence in real-world situations” [5, p. 183].

The semantic field of crime-related vocabulary in E.A. Poe’s stories can be divided into several interconnected lexical fields, each reflecting a particular aspect of criminal activity – from people and objects to motives and investigation procedures. These fields, when reunited together, contribute to the formation of a coherent detective narrative and enhance the text’s perceptual depth.

The lexical field related to **people** consists of lexemes that denote participants in criminal circumstances and include such words as *murderer* [4, p. 41], *killer* [4, p. 41], *policeman* [4, p. 42], *madman* [4, p. 57]. These words are used throughout the entire story “The murders in the Rue Morgue”, and with their help we can understand which characters are present in the narrative.

The lexical fields linked with **objects, body liquids/state and places** include lexemes that refer to materials, remains of the victims and settings correspondingly, for example, *knife* [4, p. 47], *body* [4, p. 47], *blood* [4, p. 56], *head* [4, p. 56], *bones* [4, p. 70], *skin* [4, p. 56], *nail* [4, p. 54], *house* [4, p. 44], *street* [4, p. 39], *room* [4, p. 43], *vault* [4, p. 71], *floor* [4, p. 43], *dark deep marks* [4, p. 43]. In such stories as “The murders in the Rue Morgue”, “The Tell-Tale Heart” and “The Cask of

Amontillado”, such vocabulary helps the readers visualise the circumstances described in the narration and perceive the story more vividly.

The lexical fields connected to **emotions, actions, secrecy and concealment** include expressions denoting affective and psychological states, for example, *the dark silence* [4, p. 66], *terrible* [4, p. 42], *fear* [4, p. 66], *terror* [4, p. 63], *fearful* [4, p. 45] at the same time it also contains verbs and verbal constructions that are standing for criminal and violent actions namely: *kill* [4, p. 65], *revenge* [4, p. 68] *murder* [4, p. 49], *hunting* [4, p. 43], *cut through* [4, p. 43], *cut off* [4, p. 66].

The lexical units referring to **secrecy** and **concealment** are particularly noteworthy as they operate not only as isolated words but also as full narrative constructions like phrases and sentences that perform a concealment function within the story. For instance, *the Evil Eye* [4, p. 65], the clause “*You should have seen how careful I was to put the body where no one could find it*” [4, p. 66] which directly means the act of hiding, *hide* [4, p. 62]. Moreover, an emotionally charged expression “*My heart grew sick*” [4, p. 72] shows the narrator’s feeling of guilt. These examples demonstrate that concealment in E.A. Poe’s texts operates across different levels of language, from individual lexemes to full utterances and thus such units are essential to the atmosphere of any detective narrative.

Having investigated the crime-related vocabulary in E.A. Poe’s short stories, we conclude that the word choice matters in building his detective narratives. The lexical fields under analysis in the crime-related semantic field – people, objects, places, emotions, actions, secrecy and concealment – perform their own functions in the text. These fields are interconnected and cannot exist separately. Viewing them together, we come to the conclusion that they are helpful in creating mysterious and tense atmosphere the detective genre is known for. Moreover, crime-related vocabulary shapes how the reader feels and thinks while reading.

REFERENCES:

1. Holman C.H. A Handbook to Literature. 1936. 666 p. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.88999> (last accessed: 05.04.2026).
2. Jones L. Did Edgar Allan Poe Invent the Modern Detective Story? The Collector, 4 Oct. 2025. URL: <https://www.thecollector.com/edgar-allan-poe-modern-detective-story/> (last accessed: 29.03.2026).
3. Nikolenko A. English Lexicology: Theory and Practice. Vinnytsia: Nova Knyha, 2007. 528 p.
4. Poe E.A. Storyteller. American English. U.S. Department of State. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/edgar_allan_poe_storyteller.pdf (last accessed: 29.03.2026).
5. Stringer D. Lexical Semantics: Relativity and Transfer. Applied Linguistics for Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Learners. 2019. P. 180-204. https://www.researchgate.net/publication/333699366_Lexical_Semantics_Relativity_and_Transfer (last accessed: 05.04.2026).

Романюк Аліна

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧА СПЕЦИФІКА АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Нинішній етап розвитку нашого суспільства характеризується інтенсивною цифровізацією комунікації та поширенням нових форм мовленнєвої взаємодії. Інтернет-комунікація стала важливим середовищем формування нових мовних явищ, серед яких особливу роль відіграє інтернет-сленг. Він виникає як результат поєднання технологічних можливостей цифрового простору та соціокультурних потреб користувачів мережі. У межах англомовного інтернет-простору сленг виступає не лише засобом неформальної комунікації, але й відображає культурні особливості, цінності та соціальні практики англомовного суспільства. Саме тому дослідження лінгвокраїнознавчої специфіки англомовного інтернет-сленгу є актуальним напрямом сучасної лінгвістики.

Розвиток глобальної мережі сприяв формуванню нових мовних моделей, які характеризуються високою динамічністю, експресивністю та креативністю. Інтернет-сленг формується під впливом низки соціальних та економічних чинників, серед яких значне місце займають культурні традиції, особливості молодіжної субкультури, медіапростір та глобалізаційні процеси. У цьому контексті лінгвокраїнознавчий підхід дозволяє розглядати мовні одиниці не лише як елементи мовної системи, а й як носії культурної інформації, що відображають специфіку національного світогляду [2, с. 92].

Англомовний інтернет-сленг сформувався у середовищі цифрових комунікацій, таких як соціальні мережі, форуми, блоги, месенджери та онлайн-платформи для спілкування. Його основною функцією є забезпечення швидкої та емоційно насиченої комунікації між користувачами. Особливістю такого типу мовлення є прагнення до лаконічності та економії мовних засобів, що зумовлює появу великої кількості скорочень, аббревіатур, графічних символів та нових лексичних утворень. Водночас інтернет-сленг активно використовує культурні алюзії, гумор, іронію та елементи попкультури, що надає йому виразного соціокультурного забарвлення.

У лінгвокраїнознавчому аспекті англомовний інтернет-сленг відображає специфіку культурних реалій англомовного світу. Багато сленгових одиниць виникають на основі культурних феноменів, пов'язаних із медіапростором, кіноіндустрією, музикою, відеоіграми та масовою культурою. Слово “*stan*” (від пісні Eminem) використовується для позначення надмірно відданого фаната. У сфері відеоігор поширені такі одиниці, як “*noob*” (недосвідчений гравець) або “*GG*” (good game), що вживається для вираження завершення гри. Такі слова і вирази часто є зрозумілими лише носіям певної культурної спільноти або

користувачам, які активно залучені до глобального медіапростору. Таким чином, інтернет-сленг виступає своєрідним маркером культурної ідентичності та соціальної належності [1].

Однією з характерних рис англомовного інтернет-сленгу є використання скорочених форм і аббревіатур, які значно спрощують процес комунікації. Такі мовні одиниці виникають унаслідок прагнення користувачів до швидкого обміну інформацією в умовах цифрового середовища. Наприклад, широко вживаними є скорочення “*LOL*” (laughing out loud), “*BRB*” (be right back), “*IDK*” (I don’t know) та “*IMO*” (in my opinion). Водночас багато з них мають чітко виражене соціокультурне підґрунтя, оскільки відображають особливості спілкування певних соціальних груп, зокрема молоді. Подібні лексичні одиниці часто виконують функцію маркерів групової ідентичності, що дозволяє користувачам відчувати свою приналежність до певної онлайн-спільноти [6, с. 176].

Соціокультурний аспект інтернет-сленгу проявляється також у його здатності швидко адаптуватися до змін у суспільстві. Нові слова та вирази з’являються під впливом актуальних подій, популярних медійних явищ та соціальних трендів (наприклад, *doomscrolling*, *quarantine and chill*). Інтернет-простір створює умови для швидкого поширення таких мовних інновацій, що сприяє їх інтеграції у повсякденну комунікацію. У результаті інтернет-сленг стає своєрідним відображенням сучасної культури, у якому фіксуються цінності, ідеї та соціальні настрої певного історичного періоду.

Важливим елементом англомовного інтернет-сленгу є також використання мемів та інших форм цифрової культури. Мем як культурно-комунікативна одиниця поєднує текстові та візуальні елементи, створюючи нові способи передачі інформації. У мовному аспекті меми сприяють появі нових лексичних значень, які можуть швидко поширюватися серед користувачів мережі. Такі мовні явища демонструють взаємодію мови та культури в умовах цифрового середовища [3, с. 151].

З лінгвістичної точки зору інтернет-сленг характеризується високим рівнем креативності. Користувачі мережі активно експериментують із мовними формами, утворюючи нові слова шляхом словоскладання, скорочення, метафоризації та інших словотвірних процесів. Такі мовні інновації часто мають експресивний характер і виконують функцію емоційного підсилення висловлювання. У цьому контексті інтернет-сленг можна розглядати як динамічну мовну систему, що постійно змінюється та адаптується до потреб цифрового суспільства.

Лінгвокраїнознавчий аналіз англомовного інтернет-сленгу дозволяє також виявити особливості міжкультурної комунікації у глобальному інформаційному просторі. Англійська мова виконує роль міжнародного засобу спілкування, тому багато сленгових одиниць поширюються далеко за межами англомовних країн. У результаті вони інтегруються в мовні системи інших мов, утворюючи нові

гібридні форми комунікації. Такий процес сприяє формуванню глобального цифрового мовного середовища, у якому поєднуються різні культурні традиції [5].

Разом з тим використання англomовного інтернет-сленгу у міжкультурній комунікації може створювати певні труднощі для користувачів, які не є носіями мови. Багато сленгових виразів мають культурно зумовлені значення, що потребують спеціальних знань про соціальні та культурні реалії англomовного світу. Саме тому дослідження лінгвокраїнознавчої специфіки таких мовних одиниць є важливим не лише для лінгвістики, а й для методики викладання іноземних мов.

Отже, англomовний інтернет-сленг є складним і багатогранним мовним явищем, яке поєднує лінгвістичні, соціальні та культурні аспекти. Його розвиток зумовлений особливостями цифрового середовища, динамікою сучасної культури та потребами онлайн-комунікації. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення інтернет-сленгу дозволяє глибше зрозуміти взаємозв'язок мови та культури в умовах глобалізованого інформаційного простору.

Таким чином, дослідження лінгвокраїнознавчої специфіки англomовного інтернет-сленгу у соціокультурному аспекті відкриває нові перспективи для вивчення сучасних мовних процесів. Аналіз таких мовних явищ сприяє розширенню уявлень про механізми розвитку мови в цифрову епоху та дозволяє краще зрозуміти роль культури у формуванні нових форм комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дзюбіна, О. І. Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж Twitter та Facebook (на матеріалі англійської мови). 2016. URL: https://lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/05/aref_dzyubina.pdf
2. Краснова О. Синтаксичні особливості речень у молодіжному дискурсі (на матеріалі англomовних інтернет статей). Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки. 2009. Вип. 81. С. 91–94.
3. Herring, S. C. Computer-Mediated communication on the Internet. *Annual Review of Information Science and Technology*. 2002. Vol. 36, Issue 1. Cresskill, NJ. Hampton Press. P. 109–168.
4. Mattiello E. *An Introduction to English Slang: A description of its Morphology, Semantics and Sociology*. Monza: Polimetrica, 2008. 250 p.
5. NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. 3rd Edition. Spears R. A. New York: McGraw Hill, 2000. P. 560
6. Partridge E. *A Dictionary of Slang and Unconventional English*. Paul. London: 2002. 382 p.

Хома Юлія

здобувачка вищої освіти,

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

PRESERVING WELSH AND CORNISH AS PART OF BRITISH CULTURAL AND LANGUAGE POLICY

Welsh (Cymraeg) and Cornish (Kernewek) are two minority languages spoken in the United Kingdom. Both belong to the Brythonic branch of the Celtic language family. Welsh has been spoken continuously for centuries and today has around 900,000 speakers. Cornish, on the other hand, almost disappeared in the late eighteenth century and has been slowly revived since then. This paper looks at how British cultural policy helps to protect and promote these two languages.

Welsh and Cornish share several interesting linguistic features that make them different from English. One of the most notable is their word order. While English uses Subject-Verb-Object order, both Welsh and Cornish use Verb-Subject-Object order, which means the verb comes first in a sentence. This is quite rare among European languages. Another important feature is called initial consonant mutation. This means that the first sound of a word can change depending on the grammar of the sentence. For example, in Welsh the word *pen* means 'head', but in certain grammatical contexts it becomes *ben*, *phen*, or *mhen* [1, p. 34]. Cornish has a very similar system, which shows that both languages share the same Celtic roots.

The vocabulary of Welsh and Cornish also reflects their long history. Welsh words come from three main sources. The oldest layer consists of native Celtic roots. The second layer includes words borrowed from Latin, which came into the language during the Roman period and through the Christian Church. For example, the Welsh word *ysgol* ('school') comes from the Latin *schola*. The third layer includes more recent borrowings from English. However, Welsh also creates new words using its own word-building rules. For instance, the word *cyfrifiadur* means "computer" and was formed from Welsh elements rather than borrowed from English [3, p. 89]. Cornish faces similar challenges when it comes to modern vocabulary, and language experts work to create new words using native word-building patterns.

Welsh is used in different ways across Wales. In the north and west of the country, many people speak Welsh as their first language and use it every day at home, at work, and in their communities. In the south and east, most people speak mainly English. In bilingual areas, speakers often switch between Welsh and English within the same conversation. This practice is called code-switching, and researchers have shown that it follows clear grammatical rules – it is not random or a sign of poor language skills [2, p. 56]. The situation with Cornish is quite different. Because the language was not passed down from parents to children for a long time, most Cornish speakers today have learned it as a second language. This creates special challenges for building a speaker community.

The British government has taken several steps to protect the Welsh language through law. The Welsh Language Act of 1993 said that Welsh and English should be treated equally in public life in Wales. Then, in 2011, the Welsh Language (Wales) Measure gave Welsh official status in Wales for the first time. This law also created the role of Welsh Language Commissioner, whose job is to make sure that public bodies follow the rules about using Welsh and that people can use Welsh when they need public services [1, p. 47]. Cornish received a different kind of recognition. In 2002, it was officially recognised under the European Charter for Regional or Minority Languages. This was an important step because it meant that the British government had a duty to support the Cornish language.

Schools play a very important role in keeping minority languages alive. In Wales, there are schools where all subjects are taught in Welsh. These are called Welsh-medium schools, and their number has been growing steadily over the past few decades. Studies have shown that children who learn through two languages often develop strong thinking skills and find it easier to learn other languages later in life [3, p. 134]. The Welsh Government has set a goal to have one million Welsh speakers by the year 2050. This plan is called Cymraeg 2050, and schools are seen as the key way to reach this target. In Cornwall, Cornish-medium education is still at an early stage, but there are small Cornish language groups working within some schools.

Television, radio, and digital media are also very helpful for minority languages. In Wales, the television channel S4C has been broadcasting in Welsh since 1982. It offers a wide range of programmes, including news, sport, drama, and children's shows. Welsh is also available on the language-learning app Duolingo, which has attracted millions of learners around the world since Welsh was added in 2016 [2, p. 82]. For Cornish, digital media are especially important because Cornish speakers do not all live in the same area. Online courses, social media groups, and video platforms help people learn Cornish and stay connected with other speakers, even if they live far apart.

To sum up, the Welsh and Cornish languages are important parts of British cultural heritage. The Welsh case shows that a clear language policy, supported by law, education, and media, can help a minority language grow stronger even when it is surrounded by a much more widely spoken language like English. The Cornish case shows that it is possible to bring a language back from the edge of extinction, though this takes a lot of time and effort. Both examples are useful for understanding how societies can protect their linguistic diversity in a world where smaller languages often face great pressure to disappear.

REFERENCES

1. Ball M. J., Müller N. *The Celtic Languages*. London: Routledge, 2009. 688 p.
2. Sayers W. *The Revival of Cornish: A Case Study in Language Policy*. *Journal of Celtic Studies*. 2019. № 12. P. 70–95.
3. Welsh Government. *Cymraeg 2050: A Million Welsh Speakers*. Cardiff, 2017. 136 p. URL: <https://gov.wales/cymraeg-2050-welsh-language-strategy>

Хорунжа Ольга

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

LANGUAGE POLICY OF THE UNITED KINGDOM: KEY DIMENSIONS AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Language policy is a crucial element of any modern state's governance, shaping the status and use of languages within its borders. The United Kingdom, often perceived as a monolingual English-speaking country, in fact possesses a complex and multifaceted language policy landscape. Contrary to popular belief, the UK has developed an extensive body of legislation related to language – encompassing not only English but also a range of indigenous, community, and sign languages. The present study aims to examine the key features of UK language policy, to identify its principal domains of application, and to evaluate the challenges it faces in the contemporary multilingual context.

The purpose of this study is to analyse the structure and scope of language legislation in the United Kingdom, to examine the statutory frameworks governing indigenous, community, and modern languages across the four devolved nations, and to identify key misconceptions surrounding UK language policy. The study further seeks to assess the implications of current policy for language education and social inclusion.

A comprehensive corpus analysis of UK primary and secondary legislation from 1918 to 2021 reveals a striking finding: the UK contains 1,501 pieces of language-related legislation across 21 policy domains – far exceeding common expectations. However, over 90% of this legislation is classified as “hidden”, meaning it is embedded within laws primarily concerned with other subjects. This concealment significantly impedes the development of a coherent national language strategy and risks important language provisions being overlooked by policymakers and the public alike [1].

A second major finding challenges the widespread assumption that UK language policy focuses primarily on modern foreign languages (MFL). In reality, legislation concerning indigenous languages – including Welsh, Scottish Gaelic, Irish, Ulster Scots, Scots, Cornish, Manx, and British Sign Language – outnumbers MFL legislation by more than seven to one. Welsh and Gaelic are the most extensively legislated: the Welsh Language Act 1993 and the Welsh Language (Wales) Measure 2011 establish the equal status of Welsh and English in the public sector in Wales, while the Gaelic Language (Scotland) Act 2005 provided Scottish Gaelic with its first statutory basis. The British Sign Language Act 2022 marked a landmark achievement by recognising BSL as an official language of England, Scotland, and Wales, with a GCSE in BSL to be introduced in schools from September 2025 [1, 2].

In Northern Ireland, language policy remains politically sensitive, particularly with respect to the Irish language, historically associated with the Catholic and nationalist community. Nevertheless, both the Irish Language Strategy 2015–35 and the Ulster-Scots Language, Heritage and Culture Strategy 2015–35 were introduced to safeguard these languages, with commitments further embedded in amendments to the Northern Ireland Act 1998 following the St Andrews Agreement of 2006 [2].

A third misconception is that language policy is confined to the Education domain. Whilst education does contain significant language legislation – including requirements for MFL teaching at Key Stages 2 and 3 – language provisions have been identified across 21 domains, including Public health and safety, Law and crime, Media, and Nationality and citizenship. For instance, the Juvenile Justice Centre Rules (Northern Ireland) 2008 require the provision of interpretation services for non-English-speaking children in custody, while health regulations require institutions to consider the linguistic backgrounds of patients [1].

In the sphere of language education, divergence across the four nations has intensified since devolution in 1998. Scotland has implemented a 1+2 language policy since 2012, entitling every child to learn a second language from age 5 and a third during primary school. Wales is pursuing a bold goal of one million Welsh speakers by 2050, with its 2022 curriculum integrating English, Welsh, and an international language. England retains statutory requirements for languages at KS2 and KS3, supported by mechanisms such as the EBacc, yet faces a serious decline in take-up, particularly at A-level: French entries fell by 9.7%, German by 19.8%, and Spanish by 4.5% compared to 2019. Northern Ireland remains the only jurisdiction with no statutory language provision at primary level – the shortest language education requirement in Europe [3].

Concerns about equity and access to language learning are equally pressing. Research consistently demonstrates that independent schools provide significantly greater language learning opportunities than state schools. Schools with higher proportions of pupils eligible for Free School Meals or Pupil Premium record the lowest uptake of languages at KS4. Furthermore, the concentration of language degree provision in research-intensive universities has created geographical and socioeconomic “cold spots”, limiting access for students from disadvantaged backgrounds and minority ethnic groups [3].

In conclusion, UK language policy is far more extensive than commonly assumed, yet its “hidden” character, legislative fragmentation, and lack of coordination across devolved administrations hinder the development of a coherent national strategy. Greater cross-government and cross-jurisdictional collaboration is essential. Policymakers and civil servants would benefit from systematic training to recognise language dimensions within their portfolios. Future research should focus on how existing hidden language policies are implemented in practice, with particular attention to hedging language and vague formulations that risk undermining consistent application. Ensuring equitable access to language learning across

socioeconomic and regional divides remains a central challenge for UK language policy in the twenty-first century.

REFERENCES:

1. Ayres-Bennett W. et al. Languages in UK Education: Policy Review. Language, Society and Policy. 2024. URL: <https://www.lspjournal.com/post/languages-in-uk-education> (date of access: 01.04.2025).
2. Humphries J., Ayres-Bennett W. The Hidden Face of the UK's Public Language Policy. Language, Society and Policy. 2023. URL: <https://www.lspjournal.com/post/the-hidden-face-of-the-uk-s-public-language-policy> (date of access: 01.04.2025).
3. Museums Association. Languages Policy. 2022. URL: <https://www.museumsassociation.org/about/our-policies/languages-policy/> (date of access: 01.04.2025).

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Андрющенко Маргарита

здобувачка першого рівня вищої освіти,

Харківський національний університет імені Василя Каразіна

Науковий керівник: Котова А. В., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови,

ІГРОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна методика викладання іноземних мов орієнтована на формування комунікативної компетентності учнів, що передбачає здатність використовувати мову у реальних ситуаціях спілкування [1, с. 85]. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати різноманітні методи та технології навчання, які сприяють активній участі учнів у навчальному процесі.

Одним із ефективних засобів підвищення результативності навчання є використання ігрових методів. Ігрова діяльність сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання та створює сприятливу атмосферу на уроці. Дослідження показують, що використання ігор у навчанні іноземних мов допомагає зробити навчальний процес більш цікавим, динамічним і продуктивним [2, с. 120].

Під час гри учні мають можливість застосовувати отримані знання на практиці, розвивати мовленнєві навички та вдосконалювати комунікативні вміння. Ігрові методи дозволяють створити умови для природного використання мови, що є важливим чинником формування іншомовної комунікативної компетентності [3, с. 223].

Однією з найпоширеніших класифікацій є поділ ігор на:

- лексичні
- граматичні
- фонетичні
- комунікативні [2, с. 137].

Лексичні ігри використовуються для засвоєння та закріплення словникового запасу. Вони допомагають учням швидше запам'ятовувати нові слова та використовувати їх у мовленні. Наприклад, такі ігри можуть передбачати складання словосполучень, опис предметів або відгадування слів [4, с. 58].

Граматичні ігри спрямовані на формування граматичних навичок. Вони допомагають учням краще зрозуміти граматичні правила та навчитися правильно використовувати їх у мовленні [3, с. 211].

Фонетичні ігри використовуються для розвитку правильної вимови та інтонації. Вони допомагають учням удосконалювати навички вимови іноземної мови [5, с. 76].

Комунікативні ігри спрямовані на розвиток навичок спілкування. Вони створюють умови для активного використання мови у різних ситуаціях спілкування [2, с. 144].

Однією з найпоширеніших фонетичних ігор є «Minimal Pairs Bingo». **Суть гри:** Учні отримують картки з словами, які відрізняються лише одним звуком (наприклад: *ship* - *sheep*, *bit* - *beat*). Учитель вимовляє слова, а учні повинні розпізнати їх на слух і закреслити відповідне слово. Ця гра є ефективним засобом формування фонетичної компетенції, оскільки розвиває здатність розрізняти близькі за звучанням фонем, що є ключовим у навчанні правильної вимови [5, с. 83].

Однією з найпоширеніших граматичних ігор є «Find Someone Who...». **Суть гри:** Учитель роздає картки з граматичними структурами (наприклад, Present Perfect: *Have you ever...?*). Учні ставлять запитання одне одному: *Have you ever visited another country?* Якщо відповідь «yes», записують ім'я. Перемагає той, хто першим заповнить усі пункти. Інтерактивні вправи типу «Find Someone Who...» сприяють розвитку лексичної та комунікативної компетенції, оскільки залучають учнів до реального мовленнєвого обміну інформацією [2, с. 235].

Однією з найпоширеніших лексичних ігор є «Word Association Chain». **Суть гри:** Один учень називає будь-яке слово англійською (наприклад, “*sun*”). Наступний учень повинен швидко назвати слово, яке асоціюється з попереднім (“*heat*” → “*summer*” → “*holiday*” → “*travel*” тощо). Гра продовжується по колу. Відповідь потрібно дати швидко (1-3 секунди). Слова не повинні повторюватися. За бажанням можна обмежити тему (наприклад, «їжа», «подорожі»). Учень вибуває або пропускає хід, якщо не може дати відповідь. Гра «Word Association Chain» є ефективним засобом розвитку лексичної компетенції, оскільки активізує асоціативні зв'язки між словами та сприяє швидкому відтворенню лексики [4, с. 98].

Прикладом комунікативної гри є «Information Gap Activity». Суть гри: Учні працюють у парах. Кожен отримує частину інформації, якої немає в іншого. Щоб виконати завдання, вони повинні ставити запитання англійською та обмінюватися інформацією. Приклад: Тема: “Timetable” (розклад уроків). Учень А має розклад із пропущеними уроками. Учень В має повний розклад. Учень А ставить запитання: “What do we have on Monday at 10 o’clock?”. Учень В відповідає, і учень А заповнює таблицю. Комунікативна гра «Information Gap Activity» є ефективним засобом формування мовленнєвої компетенції, оскільки стимулює реальне використання англійської мови в умовах інформаційного дефіциту [2, с. 120].

Отже, застосування ігрових методів на уроках іноземної мови виступає дієвим інструментом розвитку мовленнєвих умінь і формування комунікативної компетентності учнів. Ігрові технології сприяють підвищенню навчальної мотивації, активізують пізнавальну діяльність та забезпечують природні умови для використання лексичних і граматичних засобів у мовленні.

Застосування лексичних і комунікативних ігор сприяє кращому запам’ятовуванню мовного матеріалу, розвитку навичок говоріння, аудіювання та взаємодії в групі. Крім того, ігрова форма навчання знижує психологічний бар’єр у спілкуванні іноземною мовою, що особливо важливо для учнів різних вікових категорій.

Таким чином, ігрові методи навчання є важливим компонентом сучасного уроку іноземної мови, оскільки поєднують навчальну, комунікативну та мотиваційну функції, забезпечуючи ефективне засвоєння мовного матеріалу та розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. – 5th ed. – Harlow: Pearson Education, 2015. 448 p.
2. Penny Ur. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press, 2012.
3. Scrivener J. *Learning Teaching*. London: Macmillan, 2010. 432 p.
4. Nation I. S. P. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning, 2008. 224 p.
5. Kenworthy J. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman, 1987. 256 p.

*Бабій Вікторія**здобувач другого рівня вищої освіти,**Вінницький національний педагогічний університет Імені Михайла Коцюбинського**Науковий керівник: Лебедева Н. А.,**кандидат педагогічних наук, старший викладач*

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ

Сьогодні англійська мова присутня практично у всіх сферах життя. Щороку її актуальність зростає та відкривається все більше і більше можливостей для кар'єрного зростання. Ще навіть 10 років тому англійська мова не давала настільки багато переваг як сьогодні. Саме тому, розвиток англомовного говоріння учнів старших класів є ключовим аспектом сучасної освіти. Розвиток сучасних технологій є величезним плюсом для навчання сьогодення. Проте, надмірне зловживання даними технологіями призводить до сумнівних результатів. Спостереження вчителів у сучасних школах та результати іспитів старшокласників показують, що рівень сформованості комунікативної компетентності учнів є недостатнім.

У школах приділяється велика кількість часу на розвиток граматики, письма та читання, проте, спонтанне спілкування для учнів завжди було чимось страшним та незрозумілим. Учням часто складно висловити власні думки перед класом. Внаслідок цього, знижується навчальна мотивація та впевненість у власних силах.

Впровадження комунікативно-орієнтованого підходу на уроках англійської мови є одним із найдієвіших шляхів розв'язання зазначеної проблеми. Він базується на активній мовленнєвій діяльності, реалістичних комунікативних ситуаціях та взаємодії учнів. Даний підхід є сприятливим для розвитку різноманітних компетентностей, а саме: мовленнєвої, стратегічної, соціокультурної та навчальної. До того ж, він відповідає сучасним вимогам до іншомовної освіти, розвиває здатність використовувати англійську для спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Мета дослідження – визначити особливості розвитку англомовного мовлення у старшокласників на основі комунікативного підходу та розробити підбірку вправ та експериментально перевірити їх на уроках англійської мови.

Загальною метою навчання англомовного говоріння є розвиток низки умінь та навичок. Насамперед це вміння будувати усні висловлювання різних типів, а саме: опис, розповідь, аргументація. Знання правильної структури висловлювання та вміння застосовувати різноманітні стратегії для успішного висловлення своєї думки повинні бути основною ціллю на уроках англійської мови. Не менш важливим аспектом навчання говоріння є формування навичок діалогічного й монологічного мовлення в учнів. Діалогічне мовлення вважається легшим аніж монологічне, адже при діалозі ми отримуємо додаткові

питання, або можемо опиратися на думку співрозмовника. Монологічне ж мовлення вважається складнішою формою усного мовлення. Це мовлення однієї людини до слухачів, саме тому вважається більш розгорнутим та вимагає більше уваги до змісту. У процесі формування навичок усного мовлення повинна бути логіка спілкування, тобто вміння учня використовувати ту чи іншу граматичну структуру; використовувати правильну структуру власного висловлювання; здогадуватися значення невідомого для себе слова з контексту; могли логічно осмислити сенс почутого та вміло відповісти [2, с. 47].

Для досягнення поставленої цілі, вчителю варто притримуватися конкретних принципів навчання говоріння в старшій школі. Перш за все повинна бути комунікативна спрямованість, тобто мова як засіб реального спілкування. Учні повинні бачити і розуміти, де саме в реальному житті вони зможуть використати набуті знання. Другий принцип – особистісно-орієнтований підхід, є не менш важливим. Кожен учень унікальний, тому урахування потреб, інтересів та рівня учня є надважливим компонентом навчання. Третій принцип це функціональність, навчання мовних структур у контексті їх реального використання. Неможливо навчати лише говорінню, вивчення мови та вдосконалення навичок відбувається в комплексі, де вчитель повинен вміти ефективно поєднати усі види мовленнєвої діяльності. Наступний принцип – це моделювання життєвих мовленнєвих ситуацій. Така ситуація імітує ситуацію реального мовленнєвого спілкування. Ця штучно створена ситуація дозволяє учневі уявити себе на місці будь-кого і тренувати вміння правильно підбираючи лексику, правильно оцінювати та реагувати на мовленнєву ситуацію. Останній принцип це інтерактивність, створення рольових ігор, групових форм роботи та дискусій дає можливість взаємодіяти з різними людьми. Це є великою перевагою, адже людина повинна звикати до різних темпераментів, акцентів, швидкості мовлення. Урахування кожного із цих принципів дає великий шанс досягнення чудових результатів у підготовці учнів [3, с. 239].

Не менш важливим є впровадження текстоцентричного підходу. Суть цього підходу полягає у тому, що текст розглядається не лише як результат мовленнєвої діяльності, але й як засіб формування та вдосконалення мовлення. Регулярне впровадження текстів різних стилів і типів допомагає цілісно розвивати мовленнєві уміння учнів та навчає їх правильно будувати свої висловлювання з урахуванням мети, ситуації спілкування та людини, яка отримує дану інформацію.

Особливо дієвим текстоцентричний підхід є у комплексі з комунікативним підходом до навчання англійської мови, який орієнтований на використання мови в дії, реальну мовленнєву взаємодію та активну участь учнів у процесі спілкування. У даному контексті ключовим інструментом виступає “peer feedback”, або ж надання взаємного фідбеку між однокласниками. Таким чином вони оцінюють та коментують роботи один одного, діляться своїми думками та ідеями. Дана активність допомагає учням

розвивати критичне мислення, рефлексивні уміння та відповідальність за власне мовлення.

Впровадження текстоцентричного підходу в уроки англійської мови дозволяє сприймати текст як усне висловлювання, що підлягає аналізу та вдосконаленню. Таким чином учням буде легше перейти від продукування окремих речень до зв'язних, логічних та доцільних усних текстів.

Текстоцентричний підхід вважається одним із «наймолодших» у лігводидактичній науці. Даний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів. Це у свою чергу включає усвідомлення учнем структури написаного тексту і функцій мовних одиниць у ньому, формування вмінь та навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлення та висловлення своїх однокласників. Врешті решт, регулярна практика з написання текстів сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності учня. Термін «текстоцентричний підхід» є новим, тому ґрунтовного визначення цього терміна немає. У деяких працях стверджується, що навчання мови через текстоцентричний підхід розглядається як вид діяльності, який полягає у правильному користуванні мовою в усній та писемній формах. Розвиток мовлення формується на постійному вдосконаленні основи його структури. Існують різні мовленнєві ситуації, у яких учні повинні вміти коректно виразити свою думку та вміти її аргументувати [1, с. 71].

Зворотній зв'язок між однокласниками надзвичайно важливий у спільному навчанні. Спільне навчання можна визначити як набір освітніх підходів та стратегій, що включають інтелектуальні зусилля учнів та вчителів [2]. Отже, воно вимагає від учнів спільної роботи. Крім того, зворотний зв'язок між колегами є чудовим інструментом для цього. Процес надання зворотного зв'язку забезпечує конструктивні оцінки та пропозиції щодо роботи один одного. Це справді залучає учнів, оскільки вони можуть допомогти один одному розвиватися разом.

Отже, розвиток англійської мови є надзвичайно важливим і основне завдання вчителів – створити сприятливі умови для своїх учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови, 71 с.
2. Зеленська О. П. Значення розвитку непідготовленого усного мовлення у навчанні аспірантів іноземної мови на нелінгвістичних спеціальностях, 2020. 74 с.
3. Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст. Матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 2020. 239 с.

*Бега Ірина**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Дацків О. П., кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

CLOUD-BASED WRITING INSTRUCTION IN SECONDARY EFL CLASSROOMS

In contemporary secondary education, the development of writing skills in English as a foreign language still causes certain difficulties. Even though students regularly communicate in writing through social media and messaging apps, this experience does not help them when they need to produce more structured and formal texts in the classroom. Many learners struggle with organising their ideas, connecting sentences logically, and choosing appropriate language forms. For this reason, the search for more effective ways of teaching writing remains relevant.

One of the solutions that has attracted increasing attention is the use of cloud-based tools. These tools are already familiar to many students, which makes their integration into the learning process natural. At the same time, their methodological potential is often not fully used. In particular, cloud platforms can support a different understanding of writing – not simply as a final product, but as a process that develops over time and requires revision.

Z. Abrams describes writing as a multi-stage activity that includes planning, drafting, and editing [1, p. 25; 3, p. 205]. However, in school practice, these stages are sometimes reduced to a minimum. Students are often expected to produce a finished text within a limited time, which does not allow them to rethink or improve their work. As a result, writing becomes more of a one-time task rather than a learning process. Cloud-based tools, in this sense, create more flexible conditions, since students can return to their texts, make corrections, and gradually improve them.

Our study focuses on the use of Google Docs and Google Classroom in teaching writing to 8th-year students. These platforms were chosen mainly because they are accessible and relatively easy to use. Another important factor is that they allow several users to work on the same document, which opens up opportunities for collaboration and feedback.

The research combined both quantitative and qualitative methods. Students' written work was analysed before and after the implementation of cloud-based activities in order to see whether there were any noticeable changes. At the same time, attention was paid to how students interacted during the tasks, how they responded to feedback, and how their texts developed over time. This enabled us to look at the learning process from different perspectives.

The results show that the use of cloud-based tools generally has a positive effect on writing. One of the first things that becomes noticeable is a change in students' attitude. When they know that they can edit their texts and are not limited to a single

attempt, they tend to approach writing without anxiety. They focus less on avoiding mistakes and more on expressing their ideas. Similar observations are mentioned in the study by S. Zakareya Ahmad, where digital environments are described as reducing the level of stress associated with writing tasks [2, p. 55].

Another aspect worth mentioning is collaboration. When students work together on a shared document, they often discuss vocabulary choices, correct each other, or suggest alternative ways of expressing an idea. This interaction does not always happen in a perfectly organised way, but it still contributes to learning. In fact, even short exchanges between students can help them better understand how language works. S. Abrams also notes that collaborative writing can positively influence both the quality of texts and students' engagement [1, p. 30].

Feedback, in this context, becomes more immediate and therefore more useful. Instead of receiving comments after completing the task, students can see suggestions while they are still working on the text. This allows them to notice problems earlier and try to correct them on their own. In addition, the revision history makes the whole process more transparent. Both the teacher and the student can see how the text has changed, which helps to track progress. According to B. Zheng et al., this kind of continuous interaction supports improvement in writing performance over time [3, p. 210].

At the same time, it should be noted that technology alone does not solve all problems related to writing in a foreign language. The effectiveness of cloud-based tools depends on how they are used. Tasks need to be clearly structured, and students should understand what is expected from them. It is also important to provide some guidance on collaboration, since not all learners are used to working together in a digital environment. In addition, technical factors, such as access to devices or stable Internet connection, may influence the results.

Overall, the use of cloud-based tools is a practical way to support the development of writing skills in secondary school students. These tools make it easier to organise writing as a process, encourage interaction, and provide more opportunities for feedback. As a result, students become more involved in the task and gradually improve their performance. Further work in this area may focus on adapting such tools to different learning contexts and exploring their long-term impact.

REFERENCES:

1. Abrams Z. Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology*. 2019. Vol. 23. No. 2. P. 22-42.
2. Zakareya Ahmad S. Cloud-Based Collaborative Writing to Develop EFL Students' Writing Quantity and Quality. *International Education Studies*. 2020. Vol. 13. No. 3. P. 51-63. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n3p51>
3. Zheng B., Lawrence J., Warschauer M., Lin C. Middle school students' writing and feedback in a cloud-based classroom environment. *Technology, Knowledge, & Learning*. 2015. Vol. 20. No. 2. P. 201 - 229. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9239-z>

*Беркита Юлія**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Кондратьєва Т.Б., кандидат філологічних наук,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У контексті реформування системи освіти в Україні та реалізації концепції Нової української школи, яка передбачає перехід від засвоєння знань до формування ключових компетентностей, особливої значущості набувають інтерактивні методи навчання.

Слово інтерактив (пер. з англійської *inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодіяти. Звідси інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог [2, 25]. Енциклопедія освіти тлумачить інтерактивні методи навчання як «способи організації активної взаємодії учнів: вчителя у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів» [3].

Основою інтерактивного навчання є постійна та жвава взаємодія всіх учнів; це – обопільна освіта, колективне, групове навчання в співпраці [6, 5].

Метою інтерактивного навчання є створення сприятливих умов для навчання, в яких учень відчуває свій успіх та досягає власної високої інтерактивної ефективності. Це забезпечує високу результативність навчального процесу [1].

Інтерактивні методи зазвичай розглядаються як такі, у межах яких учень виступає рівноправним учасником навчального процесу. Він не обмежується роллю пасивного слухача, а активно долучається до всіх видів діяльності, що відбуваються на уроці. У практиці навчання іноземних мов інтерактивні методи тісно пов'язані з розвитком критичного мислення, яке проявляється як результативна інтелектуальна діяльність учнів у процесі організації та здійснення освітньої взаємодії [4].

Актуальними є дослідження Н. Коломієць, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Скрипник та О. Ярошенко, що охоплюють теоретичні аспекти, пов'язані із визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікацією та ефективністю для досягнення навчальних цілей [5].

А. Золотарьова зазначає, що інтерактивне навчання слід розуміти як освітній процес, побудований на активному спілкуванні. На її думку, результативність навчання значною мірою залежить від наявності трьох ключових складників комунікації: комунікативного, який забезпечує передавання й збереження як вербальної, так і невербальної інформації; інтерактивного, що полягає в організації взаємодії учасників у спільній діяльності; а також перцептивного, пов'язаного зі сприйняттям і взаєморозумінням між людьми [4].

О. Пометун та Л. Пироженко практикують інтерактивні методи навчання як сукупність технологій, що включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [5, 24].

Отже, основною ознакою інтерактивних технологій є організація тісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу між собою, а в окремих випадках і з технічними засобами навчання, а також домінування активної діяльності під час засвоєння нових знань.

А. Золотарьова зазначила, що інтерактивне навчання на уроках англійської мови спрямоване на розвиток ряду ключових компетентностей [4]. Зокрема, комунікативної (уміння ефективно спілкуватися англійською мовою в усній та писемній формах, дискутувати, грати ігри); мовленнєвої (аудіювання, говоріння, читання, письма); соціальної й громадянської (уміння працювати в команді, поважати думку інших, досягати спільного результату); критичного мислення (аналізувати інформацію, висловлювати та артикулювати свою думку іноземною мовою); міжкультурної (усвідомлювати культурні особливості англійськомовних країн, толерантне ставлення до них); інформаційно-цифрової (використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ, мультимедійних засобів); уміння навчатися впродовж життя (розвиток самостійності, самооцінювання та мотивації до вивчення іноземних мов).

Слід зазначити, що використання інтерактивних методів навчання сприяє взаємодії учасників освітнього процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, залученню до активного пізнавального пошуку.

Таким чином, інтерактивне навчання передбачає використання активних методів взаємодії. Порівняно з традиційними методами, вони активізують процес навчання та систематизують пізнавальний інтерес учнів; розвивають навички критичного мислення; підвищують ефективність засвоєння навчальної програми через практичне спрямування. Використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі сприяє функціонуванню знань, умінь та навичок, розвитку особистісних якостей, функціонуванню ключових компетентностей учнів.

Використання інтерактивних методів навчання дає змогу здобувачам освіти аналізувати навчальну інформацію; творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; вчитися висловлювати власну думку; дискутувати; моделювати різноманітні ситуації; збагачувати власний соціальний досвід; вчитися працювати в групі; шукати компроміс; розвивати навички проєктної діяльності; самостійної роботи; творчого виконання робіт.

Інтерактивне навчання базується на наступних принципах: *активності* (для досягнення поставлених цілей кожен учень має брати активну участь у процесі спілкування і активно взаємодіяти з іншими); *відкритого зворотнього зв'язку* (забезпечення можливості висловлення учасниками групи думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань); *експериментування* (забезпечення активного пошуку учнями нових ідей і шляхів вирішення поставлених завдань);

довіри у спілкуванні; рівності позицій (вчитель не нав'язує учням своєї думки, а діє разом та на рівні з ними. Своєю чергою, кожен учень має змогу побувати у ролі організатора, лідера) [7].

Проводячи аналіз інтерактивного навчання, необхідно враховуючи численність класифікацій пов'язаних з розумінням даного почуття. Існує декілька класифікацій інтерактивних методів навчання. Залежно від функції діалогу інтерактивні методи поділяються на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні. Залежно від дидактичної мети інтерактивні методи поділяють на превентивні, імітаційні та неімітаційні. Залежно від місця у навчально-виховному процесі методи інтерактивного навчання поділяють на ті, що використовуються для повідомлення навчальної інформації, для формування та вдосконалення умінь та навичок, а також для контролю результатів навчання. Залежно від ролі педагога та учнів інтерактивні методи можуть бути: пасивні, активні та інтерактивні [1, 2, 3, 5].

О. Пометун та Л. Пироженко, враховуючи відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, поділяють їх умовно за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивні технології поділяються на:

- інтерактивні технології кооперованого навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Класифікація інтерактивних технологій відповідно до мети уроку та форми організації навчальної діяльності



Таким чином, на уроках доцільно та ефективно застосовувати систему методів навчання в різних комбінаціях. Застосування певних методів навчання залежить від мети та завдань кожного заняття.

СПРИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бичківська Т. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови. Науковий блог. Національний університет «Острозька академія». Івано-Франківськ, 2017. С. 4.
2. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів природничого циклу. Початкова школа. 2007. № 6. С. 25-27.
3. Енциклопедія освіти / Академ. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Золотарьова А. В. Інтерактивне навчання на уроках англійської мови як складова інноваційних технологій: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Особливості викладання української та іноземної мови в школі: теорія та практика». Херсон, 2020. С. 3.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002, 136 с.
6. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. Англійська мова та література. 2005. № 24. С. 4-6. <http://Multycourse.com.ua/ua/page/19/69>.

Бзовицька Ольга

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Кондратьєва Т. Б., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком інноваційних стратегій, що дозволяють адаптувати процес навчання до викликів глобалізації та цифровізації. Формування іншомовної граматичної компетентності (ГК) залишається одним із найбільш дискусійних питань лінгводидактики, оскільки вимагає балансу між структурною правильністю та комунікативною доцільністю. В умовах полікультурного простору граматична компетентність розглядається не лише як знання морфологічної та синтаксичної систем, а як комплексна здатність особистості коректно інтерпретувати та продукувати смисли в різноманітних

соціальних контекстах. ГК виступає фундаментальним "будівельним блоком" комунікативної спроможності, що охоплює засвоєння фонологічних, морфологічних, синтаксичних та лексико-семантичних структур мови [1, с. 48].

Теоретичне підґрунтя формування ГК базується на розмежуванні «лінгвістичної компетенції» (за Н. Хомським), як абстрактного знання правил, та «комунікативної компетенції» (за Д.Хайсом), що передбачає вміння використовувати ці правила доречно (appropriateness) у конкретних ситуаціях спілкування. У цифрову епоху цей процес спирається на концепцію «фокусу на формі» (Form-Focused Instruction - FFI), яка передбачає залучення уваги учнів до мовних структур безпосередньо в процесі виконання змістовних комунікативних завдань. Такий підхід дозволяє уникнути деконтекстуалізованого вивчення правил, властивого традиційним методикам, і натомість інтегрувати граматику в живу мовленнєву практику. У цьому процесі цифрові технології (CALL – Computer-Assisted Language Learning) виступають не просто інструментом візуалізації, а середовищем, де реалізуються принципи індивідуалізації, інтерактивності та автономності навчання.

Особливого значення набуває «Правило доцільності» (Rule of Appropriacy) Скотта Торнбері, згідно з яким будь-яка методична стратегія, зокрема цифрова, має інтерпретуватися через призму рівня підготовки, потреб та інтересів конкретних здобувачів освіти. Для сучасних «цифрових аборигенів» (digital natives) використання мультимедійних та інтерактивних засобів є природним і зрозумілим, що сприяє подоланню «проміжного плато» (intermediate plateau) - етапу (зазвичай при переході від рівня B1 до B2), на якому прогрес у засвоєнні складних граматичних явищ часто сповільнюється.

Методика формування ГК у цифровому середовищі передбачає реалізацію трьох фундаментальних етапів:

1. Орієнтовно-підготовчий етап (Pre-task/Orientation). Метою цього етапу є створення когнітивної моделі граматичного явища та забезпечення умов для його «помічання» (noticing). Цифрові технології дозволяють реалізувати техніку «текстового підсилення» (input enhancement), коли цільові структури виділяються кольором, шрифтом або анімацією в автентичних текстах чи відеоматеріалах. Це спонукає студента до індуктивного виведення правил (Guided Discovery) на основі аналізу репрезентативних мікроконтекстів. Наприклад, використання мовних корпусів (concordance data) дозволяє учням діяти як «мовні детективи», виявляючи закономірності вживання структур у реальних мовленнєвих ситуаціях.

2. Виконавський етап (Task/Execution). Цей етап охоплює стадії автоматизації та комунікативного вживання, де ГК трансформується з теоретичного знання в операційну навичку. На стадії автоматизації (drill and practice) ефективними є мобільні додатки (MALL – Mobile Assisted Language Learning) з елементами гейміфікації (Quizlet, Kahoot, Duolingo), що забезпечують миттєвий зворотний зв'язок та підвищують залученість через змагальний елемент. Стадія варіююче-ситуативної практики передбачає перехід до «граматизації» (grammaring) – процесу динамічного використання лексико-

граматичних ресурсів для вирішення комунікативних завдань у симуляторах діалогів чи віртуальних середовищах.

3. Контрольно-корекційний етап (Feedback/Reflection). У цифровій парадигмі контроль стає діагностичним і рефлексивним, фокусуючись на "граматичній репертуарі" та "граматичному виборі" студента. Впровадження систем штучного інтелекту (GenAI, LLMs) та засобів автоматизованої перевірки письма (Grammarly, ChatGPT) забезпечує персоналізований фідбек, адаптований до індивідуальних помилок студента. Проте результати досліджень свідчать про переваги «гібридної моделі фідбеку», де ШІ обробляє поверхневі механічні помилки (морфологія, орфографія), а викладач зосереджується на розвитку навичок високого порядку – логічної побудови аргументації та стилістичної доречності.

Важливим аспектом сучасного навчання в полікультурному просторі є розвиток м'яких навичок (soft skills), зокрема критичного мислення та автономності. Навчання на основі даних (Data-Driven Learning – DDL) за допомогою корпусних інструментів вимагає від студентів здатності аналізувати, порівнювати та синтезувати інформацію, що безпосередньо сприяє формуванню професійної ГК майбутніх філологів. Крім того, робота в онлайн-середовищах (ZOOM, Google Meet) розвиває навички цифрової колаборації та міжкультурної комунікації, нівелюючи психологічні бар'єри дистанційної освіти [2, с. 67].

Отже, інтеграція цифрових технологій у процес формування іншомовної ГК дозволяє перетворити вивчення граматики з механічного запам'ятовування на осмислений творчий процес. Використання інтерактивних платформ, систем штучного інтелекту та лінгвістичних корпусів забезпечує контекстуальність, адаптивність та високу мотивацію здобувачів освіти, формуючи здатність до коректного мовленнєвого самовираження в глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Nassaji H., Fotos S. Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York : Routledge, 2011. 192 p.
3. Thornbury S. How to Teach Grammar. Longman, 1999. 182 p.
4. Pawlak M., Kruk M. Investigating the Effects of Grammar Learning Strategies Instruction in CALL. Routledge, 2024. 234 p.
5. Гуралюк А., Годецька Т., Симоненко Т. Інструменти цифрової трансформації як засіб створення і функціонування інформаційних освітніх середовищ. Імідж сучасного педагога. 2024. № 6 (219). С. 8–15.

*Блумгардт Софі**здобувач третього рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Задорожна І. П., доктор педагогічних наук,**професор кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ

Науковці виділяють різні цілі навчання в ЗВО. Найчастіше виокремлюють практичну, професійну, освітню, розвивальну, емоційно-розвивальну, виховну, лінгвосоціокультурну, практично-професійну цілі [1; 5; 6 та ін.].

Екстраполюючи погляди О. Синекоп [5, с. 203] на наше дослідження, вважаємо, що при формуванні професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні професійна мета певною мірою інтегрована у практичну. Таким чином, виокремлюємо практично-професійну, розвивальну, освітню і виховну цілі.

Практично-професійна ціль передбачає оволодіння майбутніми вчителями професійно орієнтованою німецькомовною компетентністю в аудіюванні та читанні в зоні актуального та найближчого розвитку [5, с. 203].

На основі визначень, поданих у науковій літературі [5; 6 та ін.], професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в читанні трактуємо як здатність, спираючись на набуті знання, навички та вміння розуміти, відбирати, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності [3, с. 23].

За аналогією з попереднім визначенням професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні трактуємо як здатність на основі набутих знань, навичок та вмінь розуміти, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних аудіо- та відеотекстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності [3, с. 23].

Услід за науковцями, здатність розглядаємо як інтегративне утворення, що охоплює знання, навички, вміння та здібності, які забезпечують успішне виконання професійних завдань і досягнення цілей спілкування [1, с. 67]. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати здібності до сприймання та інтерпретації іншомовної інформації. Вони формуються та розвиваються у процесі оволодіння мовленнєвими навичками й уміннями. До рецептивно-комунікативних здібностей відносимо здатність прогнозувати зміст повідомлення, виокремлювати основну та другорядну інформацію, встановлювати логічні зв'язки між його компонентами, інтерпретувати та критично оцінювати отриману інформацію, застосовувати стратегії аудіювання й читання відповідно до комунікативної мети, здійснювати самоконтроль

розуміння, а також використовувати результати сприйняття інформації для розв'язання професійно орієнтованих завдань. Такі здібності розвиваються у взаємозв'язку з мовленнєвими навичками та вміннями, а також із когнітивними процесами пам'яті, уваги, мислення й механізмами смислової обробки інформації [1, с. 67].

Зазначені здібності тісно пов'язані не лише з розвитком мовленнєвих навичок і вмінь, а й із функціонуванням психічних процесів і механізмів, зокрема пам'яті, мислення, уваги, мовленнєвого слуху, механізму ймовірного прогнозування тощо. Вони розвиваються у взаємодії з цими процесами та позитивно впливають на подальше вдосконалення мовленнєвих навичок, умінь і когнітивних механізмів, що забезпечують ефективну комунікативну діяльність [1, с. 68; 2, с. 177; 4, с. 275].

Студенти повинні оволодіти знаннями професійного контексту майбутньої педагогічної діяльності, типових ситуацій професійної комунікації, особливостей педагогічного дискурсу, жанрових і структурних характеристик професійно орієнтованих текстів та аудіовізуальних матеріалів, а також стратегій аудіювання і читання. Важливими є знання про мовні та позамовні засоби організації усного й письмового професійного повідомлення, способи вираження авторської позиції, структуру аргументації, засоби логічного зв'язку та маркери ключової інформації. Крім того, студенти мають володіти знаннями про сучасні педагогічні підходи та професійну термінологію, що використовується в іншомовному, зокрема, німецькомовному освітньому просторі [2, с. 177].

Професійна спрямованість навчання реалізується через добір автентичних німецькомовних текстових, аудіальних та аудіовізуальних матеріалів педагогічної тематики, залучення студентів до роботи з джерелами професійної інформації та виконання завдань, що моделюють типові ситуації майбутньої професійної діяльності. Це передбачає аналіз професійних проблем, пошук і критичне оцінювання інформації та використання отриманих відомостей для розв'язання професійно орієнтованих завдань.

Виховна ціль полягає в усвідомленні значущості професійно орієнтованого аудіювання та читання для майбутньої педагогічної діяльності; розвитку готовності до безперервного вдосконалення іншомовних знань, навичок і вмінь; формуванні критичного ставлення до інформації та вмінь здійснювати її оцінювання; вихованні академічної доброчесності, інформаційної культури та інформаційної етики. Важливими результатами є також розвиток відповідальності, самостійності, наполегливості, толерантності, відкритості до міжкультурної взаємодії та готовності до професійного саморозвитку.

Освітня ціль полягає в оволодінні студентами знаннями про особливості професійно орієнтованого педагогічного дискурсу, закономірності сприйняття та розуміння іншомовної інформації, стратегії аудіювання й читання. Реалізація цієї цілі сприяє розширенню лінгвістичного, педагогічного та соціокультурного кругозору студентів через залучення до роботи з автентичними

німецькомовними текстовими, аудіальними та аудіовізуальними матеріалами професійного спрямування.

Розвивальна ціль передбачає розвиток здібностей до сприйняття, аналізу, інтерпретації та критичного оцінювання професійно значущої інформації, представленої в німецькомовних текстах та аудіовізуальних матеріалах; формування мотивації до вивчення німецької мови та використання її у майбутній професійній діяльності; розвиток навчальної автономії, здатності до саморегуляції та рефлексії власної навчальної діяльності. Крім того, реалізація цієї цілі спрямована на розвиток когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення), критичного мислення, інформаційно-аналітичних умінь.

Таким чином, ми окреслили цілі формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.
2. Баб'юк О. В. Цілі та зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 4. С. 175-184.
3. Задорожна І., Блумгардт С. Система вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в майбутніх учителів. Іноземні мови. 2025. № 3. С. 21-29. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352545>

Вигура Анна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бабій Л. Б., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій одним із пріоритетних завдань мовної освіти є забезпечення якісного та ефективного формування іншомовних компетентностей. Особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації навчання, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів – рівня мовної підготовки, стилю навчання, темпу засвоєння матеріалу та пізнавальних інтересів.

Лексична компетентність є фундаментом іншомовного спілкування, оскільки без достатнього словникового запасу неможливе повноцінне сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема індивідуалізації навчання іноземної мови перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, у роботах І. Унт, А. Границької, О. Пехоти розроблено теоретичні засади індивідуалізації освітнього процесу [2, с. 481]. Питанням формування лексичної компетентності присвячені праці Н. Баграмової, О. Бігич, Р. Мартинової, які підкреслюють важливість диференційованого підходу до відбору та презентації лексичного матеріалу [1, с. 57].

Потужним інструментом реалізації індивідуалізованого підходу є цифрові технології, які відкривають широкі можливості для персоналізації навчання. Адаптивні навчальні платформи (Duolingo, Quizlet, LingQ) дозволяють формувати індивідуальні навчальні траєкторії, регулювати складність завдань відповідно до рівня учня та забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок [3]. Використання таких інструментів дає змогу кожному учню просуватися у власному темпі, що особливо важливо в умовах гетерогенних класів основної школи.

Лексична компетентність розглядається як здатність учня правильно розуміти та вживати лексичні одиниці в усному й писемному мовленні відповідно до комунікативної ситуації. Вона охоплює знання форми, значення та вживання слова, а також уміння встановлювати зв'язки між лексичними одиницями. Формування лексичної компетентності є складним процесом, що потребує багаторазового повторення матеріалу та врахування індивідуальних особливостей учнів.

Особливої уваги це потребує в учнів 5–9 класів, які перебувають у перехідному віці, коли мотивація до навчання може суттєво коливатися. У цьому контексті індивідуалізація навчання виконує не лише навчальну, а й мотиваційну функцію: учень, який отримує завдання відповідно до свого рівня, відчуває успіх і прагне рухатися далі. Саме цифрові застосунки здатні забезпечити таку індивідуалізацію в умовах реального класу.

Практична реалізація індивідуалізованого підходу до формування лексичної компетентності може здійснюватися через поетапне використання цифрових застосунків. Зокрема, на етапі первинного ознайомлення з лексикою ефективним є використання Quizlet, що забезпечує візуалізацію та закріплення значення слів. Для довготривалого запам'ятовування доцільним є застосування Anki, який базується на інтервальному повторенні. На етапі формування продуктивних навичок може використовуватися LingQ, що дозволяє працювати з лексикою в контексті автентичних текстів. Такий підхід сприяє врахуванню індивідуального темпу навчання та підвищує ефективність засвоєння лексичного матеріалу [3].

Таким чином, індивідуалізація формування лексичної компетентності учнів основної школи засобами цифрових технологій є перспективним

напрямом сучасної методики навчання іноземних мов. Використання цифрових застосунків забезпечує системний перехід від пасивного розпізнавання слів до їх активного вживання у мовленні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності конкретних цифрових інструментів в умовах українських шкіл та розробці методичних рекомендацій для вчителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Лавриш Ю. Е. Індивідуалізація навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового соціуму : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 352 с.
3. Broughani T. et al. Mobile-assisted academic vocabulary learning with digital flashcards and self-regulation. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1081901> (дата звернення: 10.04.2026).

Видаш Анастасія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дячук Н. М., доктор філософії,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

АВТЕНТИЧНІ ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах знання англійської мови вже не сприймається як щось додаткове – це фактично базова навичка, яка відкриває доступ до освіти, роботи, інформації та міжнародного спілкування. Особливо це відчувається зараз, коли світ максимально відкритий, а події в Україні змусили багатьох людей взаємодіяти з іншими культурами та країнами. У такій ситуації важливо не просто знати мову на рівні правил, а вміти нею користуватися в реальному житті. Саме тому велика увага приділяється формуванню англомовної лексичної компетентності старшокласників [1, с. 311].

На практиці дуже часто виникає одна і та ж проблема. Учні вчать слова, виконують вправи, засвоюють граматику, але коли справа стосується реального мовлення, то їм складно щось сказати. Вони довго підбирають слова, бояться зробити помилку, або просто не можуть швидко сформулювати думку. Це свідчить про те, що знання є, але вони не переходять у навичку.

Саме тут важливо розуміти, що таке лексична компетентність. Це не просто знання слів, а вміння правильно використовувати їх у мовленні та розуміти інших. Вона включає лексичні навички, знання і здатність застосовувати їх у різних ситуаціях. Тобто учень має не лише пам'ятати слово, а й вміти швидко і доречно його використати [2, с. 16].

Доцільно зауважити, що такий підхід до вивчення мови не зовсім природний. Адже носії вивчають рідну мову зовсім інакше. Їх з дитинства не змушують зачувати таблиці дієслів чи правила – вони слухають, повторюють і поступово починають говорити. Мова формувалася через конкретні ситуації, емоції, взаємодію з іншими людьми. Тобто вона засвоюється як навичка. З наукової точки зору це пояснюється тим, що мовлення пов'язане з так званою процедурною пам'яттю, яка відповідає за автоматизовані дії. Саме вона допомагає нам, наприклад, їздити на велосипеді або грати на музичних інструментах, не задумуючись про кожен рух. Так само і з мовою – коли вона стає частиною цієї пам'яті, людина говорить більш вільно і природно. Натомість традиційне навчання часто базується на декларативній пам'яті, тобто, на запам'ятовуванні правил, слів, форм. Це важливо, але цього недостатньо для розвитку живого мовлення.

У цьому контексті особливої уваги заслуговують автентичні відеоматеріали – оригінальні матеріали, які не створені спеціально для навчання, але використовуються у класі для занурення в мовне середовище. Йдеться про фільми, серіали, інтерв'ю, відеоблоги, новини – усе те, що створюється носіями мови для реального спілкування. Такі матеріали не адаптовані спеціально під навчання, але саме в цьому їхня цінність. Вони показують мову такою, якою вона є насправді, з живою лексикою, різною вимовою, емоціями, інтонацією та культурними особливостями [2, с. 18].

Сучасні школярі фактично живуть у світі відеоконтенту. Вони щодня дивляться ролики, серіали, короткі відео, і для них це один із найзручніших способів сприйняття інформації. Тому використання відеоматеріалів у навчанні виглядає не просто доцільним, а й логічним. Це дозволяє поєднати звичний для учнів формат із навчальною метою.

Однією з головних переваг відео є те, що воно дає контекст використання мови. Учень не просто бачить окреме слово, а розуміє як і коли воно використовується. Навіть якщо частина лексики у відео залишається незрозумілою, загальний зміст можна вловити через ситуацію, міміку, жести, інтонацію. Це значно знижує рівень напруги і страху перед мовою. Замість того, щоб зосереджувати надмірну увагу на кожному незнайомому слові, учень починає сприймати мову більш цілісно. Ще один важливий момент – це ефект занурення. Очевидно, що не всі мають можливість жити в англomовному середовищі, але регулярний перегляд відео частково компенсує це. Коли людина щодня чує мову, навіть якщо вона не все розуміє, мозок поступово починає звикати до звучання, ритму, типових конструкцій. З часом з'являється відчуття, що певні фрази вже «знайомі», навіть якщо вони не були цілеспрямовано вивчені.

Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація учнів. Щоб навчання було ефективним, учень має бути зацікавленим і розуміти навіщо він це робить. Інтерес і мотив не виникають самі по собі – їх потрібно підтримувати протягом усього заняття. Автентичні відеоматеріали добре допомагають у цьому, адже вони привертають увагу, викликають емоції і роблять урок більш «живим».

Водночас важливо не обмежуватися лише переглядом. Потрібно доповнювати його завданнями, які спонукають учнів думати, відповідати на запитання і висловлювати власну думку.

Інтерес до навчання може розвиватися поступово. Спочатку це проста зацікавленість. Потім з'являється бажання дізнатися більше. Далі учень починає ставити запитання, намагатися розібратися глибше. І вже на вищому рівні формується більш усвідомлений інтерес, коли знання починають використовуватися на практиці [3, с. 95].

Цікавим є також поділ на активне і пасивне сприйняття відео. Активний перегляд передбачає повну концентрацію: учень дивиться відео, намагається зрозуміти зміст, може виконувати певні завдання, звертає увагу на нові слова. Пасивний перегляд – це коли відео звучить фоном під час інших занять. Звичайно, активний варіант більш ефективний, але навіть пасивний має свій ефект. Мозок все одно «чіпляє» знайомі слова і поступово формує мовні зв'язки.

Водночас важливо розуміти, що один лише перегляд відео не вирішить усіх проблем. Найкращий результат досягається тоді, коли поєднуються різні підходи: і робота з граматикою, і вивчення лексики, і використання відеоматеріалів. Роль учителя тут також є ключовою – він має правильно підібрати матеріал, враховуючи рівень учнів, їхні інтереси та навчальні цілі. Ще одна проблема полягає в тому, що відео часто сприймають як щось другорядне або розважальне. Через це інколи учні не ставляться до такого виду роботи серйозно. Однак при правильному підході відеоматеріали можуть стати потужним інструментом навчання, який не лише розширює словниковий запас, а й формує впевненість у використанні мови.

У підсумку можна сказати, що автентичні відеоматеріали допомагають зробити процес вивчення мови більш природним. Вони наближають навчання до реального життя, дозволяють учням не просто запам'ятовувати слова, а відчувати як працює мова. Саме це поступово переводить знання з рівня теорії на рівень практики, коли учень починає говорити більш вільно і впевнено.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Курнилович М. О., Гундарєва В. О. The work with videomaterials and their role in foreign language teaching. Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: КУБГ, 2023. С. 311-313. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення 28.03.2026).
2. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. Київ: Ленвіт, 2010. Вип 4. С.16-23. URL: [file:///C:/Users/user/Desktop/im_2010_4_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/im_2010_4_4%20(1).pdf) (дата звернення 28.03.2026).
3. Волинський В. П., Красовський О. С., Черноус О. В., Якушина Т. В. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 304 с.

4. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2363/1/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf> (дата звернення 28.03.2026).

Вовк Ельвіра

*здобувачка першого рівня вищої освіти,
Харківський національний університет імені Василя Каразіна*

Сідаш Дар'я

*здобувачка першого рівня вищої освіти,
Харківський національний університет імені Василя Каразіна
Науковий керівник: Котова А. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови,*

РОЗВИТОК КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ЯК КЛЮЧОВОГО SOFT SKILL У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Скільки хвилин сучасний здобувач освіти спроможний концентруватись на іншомовному тексті, перш ніж відчує поштовх перевірити сповіщення на телефоні? Сьогодні концентрація уваги – це одна з найважливіших гнучких навичок (soft skills), яка кардинально впливає на успішність навчання та глибину засвоєння іншомовного матеріалу.

Андре Айланд (André Iland) визначив м'які навички важливими для комунікації, відносини з людьми та для вивчення мов. Більш того, за визначенням Шаліні Верми (Shalini Verma) – це «набута поведінка, яка вимагає цілеспрямованого тренування та сфокусованого застосування (focused application)».

Проте сьогодні реалізації цього сфокусованого застосування перешкоджає феномен «безперервної часткової уваги» (Continuous partial attention – CPA), який був введений Ліндою Стоун (Linda Stone) [5]. На відміну від звичайної багатозадачності, мозок змушений перебувати у стані постійного фонового стресу через страх пропустити інформацію. Як наслідок, це призводить до когнітивного перевантаження (cognitive overload) та формування фрагментарного («кліпового») мислення. Як доводить у своїй фундаментальній праці “The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains” Ніколас Карр, надмірне цифрове відволікання фізично змінює нейронні зв'язки мозку, руйнуючи здатність до глибокого когнітивного занурення, яке є критично необхідним для засвоєння іноземної мови [1].

Без належної концентрації нова лексика не переходить у довготривалу пам'ять, граматику не засвоюється, а під час аудіювання дефіцит тривалої уваги призводить до втрати контексту.

З огляду на вищезазначене, *мета нашого дослідження* полягає в аналізі концентрації уваги як ключової складової soft skills та визначенні ефективних стратегій її розвитку на уроках іноземної мови. Для досягнення цієї мети

головним завданням є дослідження механізмів фокусування та підбір ефективних педагогічних інструментів, здатних мінімізувати цифрове відволікання здобувачів освіти. Щоб успішно управляти цим процесом на уроці іноземної мови, необхідно спершу з'ясувати сутність поняття «концентрація» та зрозуміти, як вона взаємодіє з нашою пам'яттю під час навчання.

У сучасному освітньому процесі концентрація уваги – це не просто пасивна діяльність з відсутністю відволікань, а, як зазначає Ніколас Карр, це активний процес управління когнітивними ресурсами мозку, який є критично необхідним для побудови складних концептуальних схем у пам'яті [1]. Це вміння свідомо спрямовувати фокус на конкретне навчальне завдання, блокуючи при цьому зовнішні інформаційні шуми.

Саме ця здатність свідомо управляти фокусом стає визначальною, коли йдеться про вивчення іноземної мови, адже формування іншомовної компетентності нерозривно пов'язане з роботою когнітивних процесів – насамперед уваги та пам'яті. З точки зору когнітивної психології, процес оволодіння мовою працює за чітким механізмом: будь-яка нова інформація (наприклад, іншомовне слово або граматичне правило) спочатку потрапляє до нашої робочої (короткочасної) пам'яті. Цей вид пам'яті має дуже обмежений обсяг і здатен утримувати дані лише лічені секунди. Якщо в цей критичний момент здобувач освіти відволікається, інформація не потрапляє у довготривалу пам'ять.

Здатність утримувати безперервну увагу суттєво залежить від формату навчального процесу. В умовах офлайн-навчання стимулюється стан глибокого занурення. Традиційне середовище вимагає від студента свідомого контролю над увагою (top-down control) та мінімізує відволікання. Це дозволяє новій іншомовній інформації надходити до робочої пам'яті поступово, що є критично важливим для її успішного перенесення у довготривалу пам'ять.

Натомість онлайн-формат занурює здобувача освіти в цифрову екосистему постійних переривань. У такому середовищі студент перебуває у стані «безперервної часткової уваги» (CPA) [5], а читання часто зводиться до поверхневого візуального сканування. Крім того, кожне відволікання на сторонні вкладки чи сповіщення вимагає від мозку значних витрат на перемикання (switching costs), що швидко виснажує когнітивні ресурси.

Дослідники зазначають, що середовище є визначальним фактором в якісному засвоєнні матеріалу. Якщо в офлайні цей процес контрольований, то в онлайн-середовищі мозок намагається сприймати одразу кілька інформаційних потоків. Це спричиняє миттєве когнітивне перевантаження та втрату даних. Таким чином, хоча онлайн-формат є зручним інструментом, саме навички глибокої концентрації залишаються фундаментом для повноцінного оволодіння іноземною мовою.

Зважаючи на рівень когнітивного навантаження сучасних здобувачів освіти, традиційні методи утримання дисципліни втрачають свою ефективність. Тому викладач іноземної мови має інтегрувати в освітній процес комплексні стратегії, спрямовані на екологічне управління увагою.

Найбільш дієвою відповіддю на «кліпове мислення» є концепція мікронавчання (microlearning). Замість того, щоб боротися з коротким періодом концентрації студентів, ця стратегія адаптується під нього. Навчальний матеріал розбивається на короткі, змістовні блоки (bite-sized chunks), вивчення яких займає від 3 до 7 хвилин. Дослідження показують, що мікронавчання запобігає когнітивному перевантаженню робочої пам'яті та значно підвищує відсоток засвоєння іншомовного матеріалу [2].

Крім того, критично важливою є часта зміна видів діяльності та гейміфікація. Ігрові методи навчання створюють систему швидких винагород, що стимулює викид дофаміну, який відповідальний за закріплення пам'яті [4]. Використання кросвордів, мовних головоломок та рольових ігор перетворює пасивне сприйняття інформації на активний процес, де учень стає «центром освітньої системи». Це не лише підвищує залученість, а й допомагає засвоїти базові навички.

Оскільки концентрація – це soft skill, її необхідно свідомо тренувати. Одним із найкращих інструментів для цього є техніка Pomodoro, розроблена Ф. Чірілло. В контексті вивчення мови ця техніка адаптується так: 25 хвилин абсолютного фокусування (наприклад, читання тексту чи виконання вправ без жодних сповіщень) чергуються з 5 хвилинами відпочинку (diffused mode). Це дозволяє мозку відновити ресурси префронтальної кори [3]. Ще одним інноваційним підходом є практики усвідомленості (mindfulness) перед початком заняття. Навіть 3 хвилини фокусування на диханні перед уроком іноземної мови допомагають звільнити робочу пам'ять від попереднього цифрового шуму та знижують рівень тривожності.

Цифрові інструменти не повинні бути виключно джерелом відволікання, їх можна перетворити на союзників. Використання інтерактивних додатків, що базуються на принципах інтервального повторення (spaced repetition), таких як Quizlet чи Anki, залучає активне пригадування. Такі додатки вимагають короткочасної, але максимальної концентрації, що тренує фокус студента. Водночас викладачам варто заохочувати використання спеціальних блокувальників сайтів під час виконання домашніх завдань, щоб штучно створити середовище «глибокого занурення», про яке писав Ніколас Карр [1].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Carr N. G. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company. New York, 2010. 280 p.
2. Ghafar Z. N., Abdulkarim S. T., Mhamad L. M. *Microlearning As a Learning Tool for Teaching and Learning in Acquiring Language: Applications, Advantages, And Influences on the Language*. Canadian Journal of Educational and Social Studies. 2023. Vol. 3(2). P. 45–62. DOI: <https://doi.org/10.53103/cjess.v3i2.127>.
3. Ismail N. M., Putri Z., Noviyanti A. *Pomodoro technique analysis in Zoom-based classrooms*. JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies). 2022. Vol. 9(1). P. 75–96. DOI:10.30762/jeels.v9i1.4298.
4. Карр К. М. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. San Francisco, 2012. 336 p.

5. Stone L. Beyond Simple Multi-tasking: Continuous Partial Attention. 2009. URL:<https://lindastone.net/2009/11/30/beyond-simple-multi-tasking-continuous-partial-attention/> (дата звернення: 26.03.2026).

Гарасим Ігор

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Кравець В.П.,

професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти

ІНТЕГРАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЕКОНОМІСТІВ: МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах глобалізації економічних процесів та інтернаціоналізації освіти інтеграція англійської мови у професійну підготовку економістів набуває особливої актуальності. Англійська мова виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом професійної діяльності, що забезпечує доступ до міжнародних ринків, наукових досліджень та міжкультурної взаємодії.

Одним із ключових напрямів модернізації підготовки економістів є впровадження інтегрованого навчання, яке поєднує фахові дисципліни з вивченням англійської мови (CLIL-підхід). Такий підхід сприяє формуванню професійної іншомовної компетентності через опанування спеціалізованої термінології, розвиток комунікативних навичок та здатності використовувати мову в реальних професійних ситуаціях [3; 7].

Професійно орієнтоване навчання англійської мови для економістів базується на специфічних цілях, визначених економічною сферою. Воно передбачає засвоєння великого обсягу термінології, мовних конструкцій і моделей ділового спілкування, що реалізується через лексичний та комунікативний підходи [5]. Важливою умовою ефективності такого навчання є його наближення до реальних професійних контекстів.

Суттєвим компонентом інтеграції англійської мови у підготовку економістів є міжкультурний аспект. Сучасний фахівець повинен не лише володіти мовою, але й розуміти культурні особливості партнерів, специфіку ведення бізнесу в різних країнах, норми ділового етикету. Як зазначають дослідники, культура є невід'ємною складовою мовного навчання, і без її врахування процес оволодіння мовою є неповним [2].

Міжкультурна компетентність включає здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, інтерпретувати культурні відмінності та адаптувати власну поведінку до різних соціокультурних умов. У контексті економічної діяльності це означає розуміння особливостей міжнародного бізнес-середовища, переговорних стратегій та корпоративної культури.

Ефективним засобом формування як мовної, так і міжкультурної компетентності є використання практико-орієнтованих методів навчання. Зокрема, застосування кейс-методів, рольових ігор, бізнес-симуляцій, а також зустрічей зі стейкхолдерами дозволяє моделювати реальні професійні ситуації та сприяє розвитку soft skills, таких як комунікація, критичне мислення та співпраця [4].

Інтеграція англійської мови у професійну підготовку економістів також передбачає міждисциплінарний підхід. Поєднання мовної підготовки з економічними дисциплінами дозволяє формувати комплексні компетентності, що відповідають сучасним вимогам ринку праці. Це включає здатність працювати з міжнародною інформацією, аналізувати економічні процеси та презентувати результати досліджень англійською мовою [1; 6].

Важливу роль у цьому процесі відіграють інноваційні освітні технології. Використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ, мультимедійних матеріалів сприяє підвищенню мотивації студентів та ефективності навчання. Крім того, такі технології забезпечують доступ до автентичних матеріалів і створюють умови для розвитку міжкультурної комунікації.

Особливе значення має академічна мобільність, яка виступає механізмом міжкультурної взаємодії та сприяє формуванню глобального мислення у студентів. Участь у міжнародних програмах обміну дозволяє студентам зануритися в іншомовне середовище та отримати практичний досвід міжкультурної комунікації.

Таким чином, інтеграція англійської мови у професійну підготовку економістів є багатограним процесом, що поєднує мовну, професійну та міжкультурну складові. Вона спрямована на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах глобалізованого світу.

Перспективами подальших досліджень є розробка нових моделей інтегрованого навчання, удосконалення методик формування міжкультурної компетентності та впровадження інноваційних технологій у освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базиляк Н. О. Сучасні стратегії інтеграції професійно орієнтованої англійської мови у підготовку фахівців. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/38108> (дата звернення: 05.03.2026).
2. Вірстюк О. Інтеграція культурного аспекту у процес викладання та вивчення мови. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/philology/article/download/4435/4745/5126> (дата звернення: 05.03.2026).
3. Деяк М. Ю. Формування фахової мовної компетентності студентів-економістів у процесі навчання англійської мови. URL: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/25.pdf> (дата звернення: 05.03.2026).

4. Добровольська О. Я. Зустріч зі стейкхолдерами як методичний інструмент формування професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів-економістів. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/2803/2647> (дата звернення: 05.03.2026).
5. Корольчук Л. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів-економістів. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/5715/5118> (дата звернення: 05.03.2026).
6. Нікітенко В. Практично-орієнтований підхід у викладанні іноземної мови студентам економічних спеціальностей. URL: <https://humstudies.com.ua/article/view/335604> (дата звернення: 05.03.2026).
7. Duna N., Yurchenko V. Міжнародна економіка – англійська мова: модель і стратегії інтегрованого навчання. URL: <https://www.researchgate.net/publication/378139566> (дата звернення: 05.03.2026).

Гереліс Катерина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Серняк О.М., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

METHODOLOGY OF USING COOPERATIVE LEARNING TO DEVELOP LEXICAL COMPETENCE OF SENIOR STUDENTS

In the era of globalisation of society, young people demonstrate a high level of interest and motivation to learn foreign languages, in particular English, which is due to their natural desire for authentic communication and overcoming intercultural barriers.

Learning a foreign language in high school is an important stage. This is a crucial period for high school students, when a foreign language ceases to be just a subject and becomes the key to academic mobility, access to global information resources, and preparation for higher education.

Young people strive not only to know grammatical rules, but also to use the language fluently in real communication to express their ideas, emotions and values. This desire for interaction stimulates them to independently search for new lexical forms and actively use a foreign language as a tool for building connections with peers around the world [2, p. 15].

In the process of teaching English as a target language, the main objective of foreign language teaching is developing communicative competence, namely, the preparation of graduates for successful intercultural communication in academic and professional environments.

One of the key elements of foreign language communicative competence is lexical competence, which is the foundation of foreign language communicative competence. However, despite the obvious importance of lexical enrichment, traditional methods often turn out to be ineffective and superficial for high school

students. Therefore, there is an urgent need to introduce new pedagogical approaches, in particular technologies of student interaction in the process of joint work, which contribute to the natural and communicative acquisition of language material [1, p. 25].

The purpose of the publication is to theoretically analyse and develop a methodology for applying cooperative learning to develop lexical competence in high school students in the EFL lessons.

Many studies by both domestic and foreign scientists are devoted to the problem of developing foreign language lexical competence.

For instance, P. Nation interprets lexical competence as “the ability of an individual to recognise, understand and adequately use lexical units of a foreign language (words, phraseological units, fixed expressions) in various types of speech activity in accordance with communicative tasks and sociocultural context. The ability of a student to recognise words, pronounce them and understand their nuances in a foreign language context, as well as to decipher their proper use and evaluate the subtle variations that the context gives to their meanings” [2, p. 30].

D. Johnson and R. Johnson argue that structured group interaction contributes to a deeper understanding of the educational material, in particular, lexical material. Domestic scientists also note the effectiveness of using interactive technologies in foreign language classes in high school, analysing them as an effective mechanism for increasing learning motivation and improving students’ speaking culture [1, p. 30-45].

Based on the above considerations, we believe that the effectiveness of forming foreign language lexical competence in high school students directly depends on the teacher’s ability to integrate a variety of modern methodological approaches into the educational process. The teacher’s use of a wide range of innovative methods, in particular digital tools, elements of gamification and cooperative activities, acts as a powerful incentive to support the cognitive interest of young people in learning a foreign language at a practical level.

This paper proposes a methodology for the systematic implementation of cooperative technologies in EFL lessons, where students interact with each other, and are used at all stages of vocabulary learning.

During the receptive stage (new material input), we suggest using the “Jigsaw” method. Students, working in groups, work on a thematic block of words and present it to the rest of the class, which helps to involve the entire class in learning new speech units.

The next stage (reproductive), which is responsible for consolidating the learned words, implements the ‘Think-Pair-Share’ method, which consists of working out the question first independently, checking the answers in pairs, and then presenting the vocabulary to all students in the class.

At the productive stage, the “Numbered Heads Together” technique is used, which includes communication tasks, mini-projects, and role-playing games aimed at implementing communicative intention.

As a result, cooperative learning is an effective tool for developing a foreign language vocabulary. The use of cooperative techniques within a three-stage system of exercises optimises the consolidation of the material and forms the readiness of students to use knowledge in authentic communication. This approach will help increase motivation and improve students' interaction skills during the lesson.

REFERENCES:

1. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2023). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 34(1), 25–50.
2. Nation, I. S. P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Гладка Уляна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Левчик Н.С., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасному освітньому просторі проблема формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи набуває особливої актуальності. У контексті глобалізації та міжкультурної взаємодії володіння іноземною мовою розглядається не лише як навчальна мета, а як необхідна умова успішної соціалізації особистості. Одним із ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності є говоріння, яке забезпечує можливість безпосередньої участі у процесі спілкування.

Разом із тим, процес формування іншомовного говоріння у молодших школярів супроводжується низкою труднощів. До них належать мовна тривожність, страх помилки, недостатній рівень мотивації, обмежений мовленнєвий досвід та невпевненість у власних мовних можливостях. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують належний рівень активності учнів, що зумовлює необхідність пошуку нових ефективних підходів.

У цьому контексті особливого значення набуває гейміфікація як інноваційна педагогічна стратегія. Вона передбачає інтеграцію ігрових елементів у навчальний процес з метою підвищення мотивації, залученості та результативності навчання. Гейміфікація виступає як цілісна система організації освітнього середовища, що базується на використанні механік гри у неігровому контексті [1, р. 9].

Метою даних тез є теоретичне обґрунтування використання гейміфікації як педагогічної стратегії розвитку іншомовного говоріння у молодших школярів.

Формування іншомовного говоріння у молодшому шкільному віці визначається психолого-педагогічними особливостями розвитку дітей. Учні цього віку характеризуються високою емоційністю, потребою у грі, прагненням до активної діяльності та безпосереднього досвіду. Саме тому використання ігрових форм навчання є природним і педагогічно доцільним.

Гейміфікація ґрунтується на теорії самодетермінації, яка визначає три основні психологічні потреби: компетентність, автономію та соціальну взаємодію [2, р. 68]. У процесі навчання іноземної мови задоволення цих потреб сприяє формуванню внутрішньої мотивації учнів, підвищенню їхньої впевненості у власних мовленнєвих здібностях та зниженню рівня мовної тривожності.

Крім того, гейміфікація узгоджується з положеннями конструктивістської теорії навчання, відповідно до якої знання не передаються у готовому вигляді, а активно конструюються учнями у процесі діяльності. Ігрове середовище створює умови для такого конструювання знань, забезпечуючи активну участь учнів у навчальному процесі.

Важливим теоретичним інструментом є модель MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics), яка дозволяє структурувати гейміфіковане навчання. Механіки включають бали, рівні, значки та інші елементи, що організують діяльність учнів. Динаміка визначає взаємодію між учасниками освітнього процесу, зокрема співпрацю та змагання. Естетика формує емоційний досвід, який є ключовим чинником мотивації [3, р. 2].

Також значну роль відіграє модель Octalysis, яка визначає основні мотиваційні фактори, що впливають на поведінку учнів у гейміфікованому середовищі. Використання таких факторів дозволяє створити більш ефективні та привабливі навчальні сценарії.

Гейміфікація має значний потенціал для розвитку іншомовного говоріння у молодших школярів. По-перше, вона сприяє зниженню мовної тривожності. У традиційних умовах учні часто бояться помилок, що негативно впливає на їхню мовленнєву активність. У гейміфікованому середовищі мовлення інтегрується у гру, що зменшує психологічний тиск і сприяє більш вільному використанню мови [4, р. 45].

По-друге, гейміфікація стимулює мовленнєву активність учнів. Використання ігрових елементів, таких як бали, рівні та досягнення, підвищує інтерес до навчання та спонукає учнів до активної участі у мовленнєвій діяльності. Дослідження показують, що у гейміфікованому середовищі учні частіше ініціюють діалоги та використовують мову у різних комунікативних ситуаціях [5, р. 8].

По-третє, гейміфікація сприяє автоматизації мовленнєвих навичок. Регулярне використання мовних структур у ігровому контексті забезпечує їх природне засвоєння та закріплення.

Серед основних форм гейміфікації у навчанні іншомовного говоріння можна виокремити:

- рольові ігри, які моделюють реальні комунікативні ситуації;

- квест-уроки, що передбачають виконання послідовних завдань;
- системи балів і досягнень, які стимулюють мотивацію;
- використання цифрових платформ (Kahoot, Quizizz, Wordwall);
- командні завдання, що сприяють розвитку соціальних навичок.

Такі форми забезпечують інтерактивність навчального процесу та сприяють формуванню комунікативної компетентності учнів.

Аналіз сучасних наукових досліджень підтверджує ефективність гейміфікації у навчанні іноземних мов. Зокрема, встановлено, що її використання сприяє підвищенню рівня мотивації, мовленнєвої активності та якості усного мовлення учнів.

Дослідження показують, що гейміфікація дозволяє значно збільшити кількість мовленнєвих висловлювань учнів, а також покращити їхню впевненість у використанні іноземної мови. Крім того, вона позитивно впливає на розвиток соціальних навичок, таких як співпраця, комунікація та взаємодопомога.

Водночас науковці звертають увагу на необхідність грамотного використання гейміфікації. Надмірна орієнтація на змагання або використання лише зовнішніх стимулів може призвести до зниження мотивації окремих учнів. Тому важливо забезпечити баланс між різними ігровими елементами та орієнтуватися на індивідуальний прогрес учнів.

Отже, гейміфікація є ефективною педагогічною стратегією розвитку іншомовного говоріння у молодших школярів. Вона сприяє підвищенню мотивації, зниженню мовної тривожності, активізації мовленнєвої діяльності та формуванню комунікативної компетентності.

Теоретичний аналіз свідчить про те, що гейміфікація ґрунтується на сучасних психологічних і педагогічних концепціях та відповідає вимогам сучасної освіти. Її використання дозволяє створити ефективне, інтерактивне та мотиваційно насичене навчальне середовище.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці методичних моделей використання гейміфікації у навчанні іншомовного говоріння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2011. P. 9–15.
2. Deci, E. L., Ryan, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer, 2000. 371 p.
3. Hunicke, R., LeBlanc, M., Zubek, R. MDA: A formal approach to game design and game research. In: Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI. 2004. P. 1–5.
4. Chou, Y. Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards. Fremont: Octalysis Media, 2015. 330 p.
5. Kruk, M. Gamification in language learning: Evidence from primary education. System. 2022. Vol. 105. P. 1–10.

*Гурецька Леся**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Гупка-Макогін Н. І., кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розширення міжнародної співпраці України у різних сферах збільшило попит на фахівців, котрі вміють вільно розмовляти іноземною мовою, й насамперед – англійською. На сьогодні знання іноземної мови є неодмінним елементом досягнення професійного успіху, а є професії, котрі неможливо уявити без уміння спілкуватися англійською мовою. Відповідно, все більш важливим є якісне навчання англійської мови у школі, котре зможе закласти стійку основу для подальшого вдосконалення комунікативних умінь та відкриє перед сучасним спеціалістом більше можливостей для саморозвитку та професійних досягнень.

Як результат, освіта теж стрімко розвивається, намагаючись відповідати потребам сучасного суспільства та готуючи майбутніх спеціалістів, котрі будуть конкурентними на ринку праці не лише завдяки їхнім професійним умінням, а й завдяки здатності вести ефективну комунікацію англійською мовою. З'являються нові підходи до викладання, як от проєктна методика, котра ґрунтується на концепції особистісно-діяльнісного підходу. Вона дозволяє вдосконалити всі компоненти англомовної комунікативної компетентності, розвивати творчі здібності учнів та спонукати їх до розвитку власного потенціалу, мовних умінь й критичної рефлексії власної навчальної діяльності [1, с. 103].

Актуальність умінь, формування яких має на меті проєктна технологія підкреслюється навчальними програмами не лише в Україні, а й в усьому світі, котрі серед ключових компетентностей сучасного спеціаліста виокремлюють:

1) **вміння творчо мислити**, висуваючи креативні ідеї з метою вирішення проблем;

2) **комунікативні вміння**, котрі включають у себе здатність спілкуватися іноземною мовою в різноманітних ситуаціях, аргументуючи власну думку;

3) **вміння критично мислити**, аналізуючи інформацію, оцінюючи ризики та переваги, розуміючи складні системи та застосовуючи ряд стратегій для вирішення проблемних ситуацій;

4) **вміння працювати в команді**, ефективно взаємодіючи з іншими учасниками команди та партнерами з метою досягнення компромісів на шляху до спільної мети [5].

Використання проєктних технологій позитивним чином впливає на формування в учнів мотивації до вивчення англійської мови. Творчі завдання,

спрямовані на пошук шляхів вирішення проблеми сприяють розвитку критичного мислення, уваги та пам'яті.

Окрім того, проектна методика є дієвим інструментом розвитку соціокультурних умінь учнів, оскільки вона дозволяє створити в класі умови, максимально наближені до ситуацій реального спілкування з носіями мови. Для прикладу, працюючи над проектами, тематика яких є пов'язаною з культурою англомовних країн, учні дізнаються більше про звичаї, традиції носіїв мови та їхній стиль життя загалом. Порівнюючи традиції носіїв мови, вони вчаться критично мислити, усвідомлювати культурні відмінності та навчаються з повагою ставитися до інших культур.

Працюючи з автентичними матеріалами під час підготовки проектів, учні відчують ефект занурення в іншомовну культуру, знайомляться з особливостями використання вивченого лексичного і граматичного матеріалу, що призводить до покращення результатів та успішності в навчанні.

Проектна технологія набула широкої популярності сьогодні, оскільки завдяки їй учні навчаються через активну залученість до реальних, або особистісно значущих проектів [2]. Така діяльність цікава учням завдяки своєму прикладному характеру, оскільки вони працюють для досягнення реального результату, чи вирішенням проблеми, застосовуючи на практиці здобуті знання та вдосконалюючи власні вміння спілкуватися англійською мовою.

Для того, щоб навчання на основі проектної технології принесло користь учням, вчитель повинен чітко розуміти як саме сформулювати проблему та допомогти учням організувати роботу. Для забезпечення ефективності проектного навчання у навчанні англійської мови слід опиратися на наступні **вимоги до проектів**:

1) теоретична та практична значущість проектів (вони повинні ґрунтуватися на попередньо вивченому учнями матеріалі та передбачати практичне застосування здобутих знань);

2) пізнавальна цінність (завдання для проекту повинно бути поставлене так, щоб в процесі його підготовки учні не лише змогли закріпити уже вивчений лексичний чи граматичний матеріал, а й дізнатися щось нове про культуру, особливості життя чи побуту, цінності країни, мову якої вони вивчають);

3) проблемний характер (для того, щоб виконати свою функцію, проекти повинні мати проблему, над вирішенням якої працюватимуть учні, що дозволить інтегрувати знання та сформовані вміння для досягнення практично значущого результату);

4) чітка структура та логічна послідовність етапів роботи над проектом [4, с. 447].

Попри беззаперечну ефективність проектної технології для навчання, зокрема й у навчанні англійської мови, вчителі та учні наштовхуються на певні **труднощі** роботи за таким підходом, своєчасне врахування та попередження яких дозволить забезпечити максимальну ефективність навчання. Проектне

навчання вимагає більших затрат часу від учителя та учнів. Вчитель повинен продумати не лише самі завдання, але й забезпечити необхідні технічні засоби навчання, навчальні матеріали, чи ресурси, а також виступати координатором дій учасників, надаючи їм консультації, чи допомогу.

Ще однією складністю цієї технології є необхідність правильної організації поточного моніторингу роботи учнів над проектами. Для цього вчитель може використовувати опитувальники, пропонувати учням представити письмові звіти, чи усні доповіді щодо статусу виконання завдання.

Оскільки робота над проектами передбачає аналіз та відбір інформації, обговорення планів та результатів між учасниками групи, творчого підходу, організаційних умінь та вмотивованості учнів, відсутність інтересу до виконання завдання, або до навчання загалом може негативно вплинути на результат проєкту [3, с. 103]. Тим не менш, враховуючи потреби учнів, їхній рівень знань при розподілі проєктних завдань, учитель зможе стимулювати учнів до виконання завдань [3, с. 102].

Отже, проєктна технологія є цікавим та актуальним підходом до навчання англійської мови у сучасній школі. Вона не лише дозволяє вдосконалити мовні вміння учнів, сприяє вдосконаленню комунікативних умінь, а й навчає учнів критично мислити, самостійно планувати власну діяльність, працювати в команді й досягати компромісів та спільних рішень. Саме такі вміння є важливими для сучасного спеціаліста. За такого навчання роль вчителя є особливо важливою і полягає в ефективному плануванні роботи над проєктами, мотивуванні учнів до активної діяльності та координації їхньої роботи для досягнення успішного результату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воронова Є., Герасимчук Т., Губарева О.С. Використання проєктної технології в процесі викладання іноземних мов в ХНАДУ. С.103-106. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/30717ced-a82e-4f35-9c33-d1e787fbb8b3/content> (дата звернення: 13.04.2026).
2. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник. Київ : Департамент, 2003. 500 с.
3. Устименко О. Труднощі використання проєктної технології навчання іноземних мов. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару «Проєктна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій». Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. С. 102-104.
4. Філіппович Т. Застосування проєктної технології у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. Суспільство та національні інтереси. 2025. № 3(11). С. 442-454. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/18186/1/zastosuvannia_proiectnoii_tehnologii_u_protsezi_vyvchennya_inozemnyh_mov.pdf (дата звернення: 13.04.2026).

5. Cisco. (2018). Rethinking teaching: How K-12 and higher education leaders can facilitate collaborative learning with technology. URL: https://media.erepublic.com/document/CDE18_BRIEF_Cisco_V.PDF (дата звернення: 13.04.2026).

Дубініна Наталія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

*Науковий керівник: Прокопчук Н.Р., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти*

ЗАСТОСУВАННЯ CLIL МЕТОДОЛОГІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, інтеграції України до європейського освітнього простору та стрімкого розвитку міжкультурної комунікації зростає роль англійської мови як засобу професійної взаємодії, академічної мобільності та доступу до світових інформаційних ресурсів. У системі профільної освіти це зумовлює потребу не лише у формуванні високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, а й у впровадженні інноваційних методик навчання, здатних забезпечити органічну інтеграцію мовної та предметної підготовки. Однією з таких методик є CLIL (Content and Language Integrated Learning), що передбачає одночасне навчання предмету та іноземної мови, поєднуючи засвоєння навчального змісту з розвитком мовних навичок та мовленнєвих умінь. Застосування CLIL дозволяє учням старших класів профільної школи не тільки засвоювати академічні знання у різних предметних галузях, а й активно розвивати мовні навички через практичне застосування англійської мови в контексті конкретних дисциплін. Такий підхід сприяє формуванню міждисциплінарних компетентностей, стимулює критичне мислення, підвищує мотивацію до навчання та готує учнів до успішної участі у глобальному освітньому й професійному просторі [3].

Отже, *актуальність дослідження* зумовлена необхідністю модернізації підходів до навчання англійської мови у профільній школі, підвищення мотивації учнів старших класів, розвитку їхньої предметно-мовленнєвої компетентності та створення ефективних моделей інтегрованого навчання, що відповідають сучасним освітнім тенденціям і компетентнісному підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження питання застосування CLIL охоплюють як теоретичні, так і практичні аспекти інтегрованого навчання. Приміром, Лисак Г. аналізує ефективність CLIL у європейському освітньому контексті для розвитку комунікативної компетентності та предметних знань; Захаревич М. розкриває основні особливості CLIL і його роль у формуванні міждисциплінарних та

міжкультурних компетентностей; Осадчук О. П., Калинюк Т. В. та Братиця Г. Г. досліджують синтез мовних і предметних навичок у старшій школі; Вовченко О. М., Гончарова Г. С. і Канівець З. М. експериментально підтверджують ефективність CLIL у навчальному процесі та проблеми адаптації матеріалів до української школи; Прокопчук Н. Р. досліджує методи активізації когнітивних і комунікативних умінь учнів; зарубіжні автори, як-от Ruiz Hidalgo D. та Ortega-Sánchez D., підкреслюють вплив CLIL на лінгвістичні й предметні результати навчання, а також відзначають потребу подальшого системного дослідження практичних моделей впровадження та підготовки педагогів.

Таким чином, метою статті є розгляд процесу впровадження CLIL-методології на уроках англійської мови у старших класах профільної школи.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиліття дослідження у сфері CLIL значно активізувалися завдяки внеску фахівців із різних галузей: лінгвістів, педагогів, психологів, нейрофізіологів та інших. Окрім традиційної мети подвійного навчання, яка передбачає одночасне засвоєння мовних і предметних знань, зросла увага до вивчення навчальних стратегій та розвитку когнітивних здібностей учнів. Сьогодні багато європейських університетів пропонують спеціалізовані курси підготовки викладачів для роботи за методикою CLIL, а також розроблена європейська рамка кваліфікацій для фахівців, які вже застосовують цю методику у педагогічній практиці [1].

Методика CLIL вирізняється трьома основними особливостями. По-перше, засвоєння іноземної мови відбувається *інтегровано*, у процесі вивчення змісту інших дисциплін, таких як природничі науки, історія чи географія, що дозволяє учням опановувати мову через спеціально адаптовані предметні матеріали. По-друге, *CLIL розвивалася в різних соціально-мовних та політичних контекстах* і застосовується для будь-яких мов, вікових груп та рівнів освіти – від дошкільного й початкового навчання до вищої освіти та професійної підготовки. У цьому сенсі методика відповідає європейським освітнім цілям щодо розвитку багатомовності та мультикультуралізму, сприяє інтеграції, міжкультурному взаєморозумінню та мобільності. По-третє, підхід орієнтований на *формування широкого спектра компетентностей* – соціальних, культурних, когнітивних, мовленнєвих та академічних, що забезпечує одночасний прогрес у засвоєнні як предметного матеріалу, так і іноземної мови [5].

Однією з основних особливостей методики CLIL є її міждисциплінарний характер, який спирається на конструктивно-когнітивні психологічні підходи, інтеграцію різних предметних галузей та комбінування методів і стратегій для підвищення ефективності навчання. Такий підхід стимулює внутрішню мотивацію учнів, сприяє розвитку самостійності у визначенні навчальних цілей та формуванні власної самооцінки.

Як і зазначалось, методологія CLIL передбачає використання різноманітних підходів і технологій інтегрованого навчання, які сприяють

одночасному розвитку мовної, мовленнєвої та предметної компетентностей. До таких підходів належать не лише широке використання різноманітних міждисциплінарних кейс- та проектних технологій та завдань на уроках англійської мови, що потребують розвитку когнітивних, критичних та креативних вмінь учнів, а й організація організація мовних таборів, участь у програмах обміну учнями, реалізація місцевих та міжнародних проектів, проживання у сім'ях іншомовного середовища, а також вивчення одного або кількох предметів іноземною мовою.

У межах CLIL виділяють кілька *моделей мовного занурення*:

- *повне занурення* (full immersion) передбачає, що навчання всіх або більшості предметів відбувається іноземною мовою, наприклад, у класах філологічного профілю із викладанням переважної більшості циклів предметів (природничих наук або ж історико-правових дисциплін) англійською;

- *часткове занурення* (partial immersion) передбачає викладання одного або двох предметів іноземною мовою, наприклад, біології або географії, тоді як інші предмети викладаються рідною мовою;

- *двостороннє занурення* (dual immersion) включає навчання двома мовами для учнів різних мовних груп, наприклад, половина уроку англійською, половина – українською, що сприяє взаємному збагаченню мовних навичок;

- *подвійне занурення* (double immersion) поєднує елементи повного та двостороннього занурення, коли учні одночасно вивчають предмети іноземною мовою та взаємодіють із носіями різних мов у навчальному процесі [2].

Зважаючи на окреслене, методологію CLIL найчастіше розглядають як методичний підхід, що забезпечує формування лінгвістичних і комунікативних компетентностей іноземною мовою в єдиному навчальному контексті, одночасно сприяючи розвитку загальноосвітніх знань і умінь [4].

CLIL базується на принципі внутрішньої мотивації, коли учні залучаються до цікавих і значущих видів діяльності та активно використовують мову у процесі навчання. Мовні навички розвиваються у контексті виконання завдань і опанування навчального змісту, а не через пряме фокусування на мові. Такий «ненавмисний» підхід (*“Training in Disguise”*) до вивчення сприяє глибокому й тривалому засвоєнню знань та ефективно інтегрується в традиційні уроки іноземної мови, доповнюючи їх і збагачуючи навчальний процес.

Методика CLIL спирається на реалізацію принципу «4С», який включає чотири взаємопов'язані аспекти:

- *content* (зміст) передбачає опанування навчального матеріалу конкретної дисципліни, що охоплює набуття знань, умінь і навичок відповідно до навчальної програми;

- *communication* (комунікація) акцентує увагу на засвоєнні мовного матеріалу та його активному використанні через взаємодію іноземною мовою. Процес навчання передбачає активну участь учнів: знання формується у ході взаємодії між педагогом і учнями та між самими учнями, охоплюючи всі форми мовленнєвої діяльності – слухання, читання, говоріння і письмо;

- *cognition* (мислення) орієнтоване на розвиток високорівневих когнітивних навичок і ефективних стратегій навчання;

- *culture* (культура) спрямована на формування міжкультурної чутливості, здатності сприймати людей, явища та події через призму іншої культури, що є ключовим для успішної міжкультурної комунікації та адаптації у глобалізованому світі [2].

Висновки. Аналіз наукових джерел та сучасних практик застосування методики CLIL свідчить про її високу ефективність у формуванні лінгвістичних, комунікативних та предметних компетентностей учнів. Протягом останнього десятиліття дослідження у цій сфері значно активізувалися, що пов'язано з внеском фахівців із різних галузей – лінгвістів, педагогів, психологів, нейрофізіологів та інших. Окрім традиційної мети подвійного навчання, яка поєднує опанування іноземної мови та змісту предметів, увага науковців зосереджується на розвитку навчальних стратегій та когнітивних здібностей учнів, що підвищує ефективність навчального процесу та сприяє довготривалому засвоєнню знань.

Методика CLIL вирізняється інтегрованим підходом до навчання, міждисциплінарністю та орієнтацією на формування широкого спектра компетентностей – соціальних, культурних, когнітивних, мовленнєвих і академічних.

Отже, методика CLIL є ефективним інструментом інтегрованого навчання в профільній школі, що поєднує розвиток мовної та мовленнєвої компетентностей та предметних знань, сприяє формуванню мотивації, міжкультурної чутливості та когнітивних навичок учнів, відповідає сучасним освітнім тенденціям і може стати основою для подальшої оптимізації навчального процесу в умовах української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі : підручник. Київ: Ленвіт, 2012. 168 с.
2. Кравченко О.В. Особливості використання предметно-мовного навчання на уроках англійської мови у ЗЗСО: кваліф. роб. для здоб. ст. магістра. Маріупольський державний університет, Київ, 2023, 98 с.
3. Прокопчук Н. Р. Методи та прийоми впровадження CLIL-технології на уроках англійської мови у початковій школі. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 1. 2025. С. 126–133. ISSN 3041-2021.
4. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Electronic resource, access mode: https://www.researchgate.net/publication/232941955_Content_and_Language_Integrated_Learning_Towards_a_Connected_Research_Agenda_for_CLIL_Pedagogies.
5. Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education. Docplayer.net: website. Retrieved from <https://docplayer.net/21884649-Guidelinesfor-clil-implementation-in-primary-and-pre-primary-education.html>

Yermak Karina, Stafieieva Daryna

Master's degree students,

Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Scientific supervisor: Liubashenko O.V., Doctor of Pedagogical Sciences,

*Professor of the Department of Methodology of Teaching Ukrainian
and Foreign Languages and Literatures*

TEACHING CONDITIONALS THROUGH COMPREHENSIBLE INPUT WHILE ADDRESSING MAJOR CRITIQUES OF KRASHEN'S HYPOTHESIS

With the ongoing development of foreign language teaching methodologies in schools, innovative approaches and methods are increasingly integrated into the educational process. In Ukraine, one of the most relevant trends is the application of Stephen Krashen's Comprehensible Input Hypothesis, which emphasizes the importance of providing learners with input that is understandable yet slightly beyond their current level of proficiency ($i + 1$) [1, p. 32]. However, despite its strong theoretical foundation, this hypothesis has been widely criticized for underestimating the role of productive language use, interaction, and conscious attention to linguistic forms [6; 7; 8].

The aim of this study was to design, justify, and test a model lesson for teaching First and Second Conditional sentences to 10th-grade students based on Krashen's hypothesis, while addressing major criticisms through the integration of Output, Interaction, and Noticing.

The theoretical framework is grounded in the works of Stephen Krashen [1–5], as well as complementary contributions from Merrill Swain (Output Hypothesis) [8], Michael Long (Interaction Hypothesis) [6], and Richard Schmidt (Noticing Hypothesis) [7]. These perspectives collectively highlight that effective language acquisition requires not only comprehensible input but also opportunities for meaningful communication, interaction, and conscious awareness of grammatical structures.

According to Krashen, language acquisition occurs primarily through exposure to comprehensible input ($i + 1$), where learners subconsciously internalize language [1, p. 8]. He distinguishes between acquisition (a subconscious process) and learning (a conscious process), arguing that acquisition plays a central role. Additionally, emotional variables, described in the Affective Filter Hypothesis, significantly influence learning outcomes: a low-anxiety, supportive environment facilitates language acquisition [4].

At the same time, modern research demonstrates that input alone is insufficient. Productive skills (speaking and writing), interaction, and noticing linguistic forms are essential components of effective language learning [6; 7; 8]. Therefore, grammar instruction should be based on a balanced integration of input, output, interaction, and explicit knowledge.

Taking this into account, a set of teaching techniques was developed and implemented within a structured lesson model, with each stage also addressing key theoretical critiques:

1) Emotional Tuning: the activity “Something Good” encourages students to share positive personal experiences, lowering the affective filter and creating a supportive classroom atmosphere. This stage directly addresses the Affective Filter Hypothesis proposed by Stephen Krashen by reducing anxiety and facilitating acquisition [4].

2) Warm-up / Acquisition Stage: communicative tasks based on visual prompts (e.g., “What will you do if it rains tomorrow?”; “What would you do if you had a superpower?”) introduce target structures naturally and promote unconscious acquisition.

3) Comprehensible Input: a contextualized listening activity (“The Rainy Saturday”) provides meaningful exposure to conditional sentences. Students engage in pre-, while-, and post-listening tasks, focusing on understanding content and identifying real versus hypothetical situations.

4) Noticing and Guided Discovery / Explicit Knowledge: through pair work and sentence analysis, students identify patterns and differences between First and Second Conditionals, formulating rules independently. This stage addresses the Noticing Hypothesis of Richard Schmidt by encouraging conscious awareness of grammatical forms [7, p. 131].

5) Communicative Output: interactive activities such as the “What if...?” game require students to actively produce conditional structures in meaningful contexts, helping to transfer grammatical knowledge into spontaneous use. This responds to the Output Hypothesis of Merrill Swain, emphasizing the importance of language production [8, p. 240].

6) Interaction: pair and group work activities are integrated throughout the lesson, promoting negotiation of meaning, clarification, and the collaborative construction of utterances. This directly reflects the Interaction Hypothesis of Michael Long [6, p. 423].

7) Reflection and Consolidation: students summarize their understanding through collaborative tasks and apply their knowledge in written form (e.g., “If I were the school principal...”), reinforcing both accuracy and fluency.

The implementation of this lesson demonstrated increased student engagement, improved comprehension of conditional structures, and more confident use of language in communication. The integration of input, output, interaction, and emotional support contributed to more effective learning outcomes.

Thus, the study confirms that Krashen’s Comprehensible Input Hypothesis can be effectively applied in teaching grammar, provided it is complemented by output-oriented activities, interactive tasks, and opportunities for noticing grammatical forms. Such an integrated approach ensures a pedagogically balanced model that combines natural language acquisition with elements of conscious learning.

REFERENCES:

1. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman, 1985. 99 p.
2. Krashen S. D. Comprehensible output? System. 1998. Vol. 26, No. 2. P. 175–182.
3. Krashen S. D. The comprehension hypothesis extended. In: Piske T., Young-Scholten M. (Eds.). Input Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters, 2008. P. 81–94.
4. Krashen S. D. The case for comprehensible input. Language Magazine. 2014.
5. Krashen S. D. Stephen Krashen on language acquisition from the 80s [Video]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduRreug>
6. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie W., Bhatia T. (Eds.). Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 1996. P. 413–468.
7. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics. 1990. Vol. 11, No. 2. P. 129–158.
8. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S., Madden C. (Eds.). Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985. P. 235–253.

Іванців Ірина

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Дацків О. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТАХ

У сучасному глобалізованому світі вільне володіння іноземною мовою є життєво важливим компонентом навчання, необхідним для успішної соціалізації. Здатність спілкуватися іноземною мовою відкриває багато можливостей для розвитку кар'єри, академічної мобільності та міжкультурної взаємодії.

Одним із найефективніших способів розвитку іноземної комунікативної компетентності є участь здобувачів освіти у міжнародних освітніх проєктах. Такі проєкти створюють умови для використання мови як засобу спілкування. Учні отримують можливість закріпити та вдосконалити свої навички та вміння під час роботи з іноземними партнерами. Крім того, міжнародні проєкти розвивають критичне мислення учнів, дозволяючи їм вивчати інформацію, порівнювати різні культури та формувати власну позицію. Необхідність впровадження нових методів навчання, спрямованих на практичне використання мови, спонукає вчителів іноземних мов зосередитися на проєктній діяльності. Вона допомагає учням розвивати навички самостійності, відповідальності та співпраці, які є життєво важливими для того, щоб учні

могли добре адаптуватися до сучасного суспільства. Таким чином, міжнародні проекти поєднують розвиток особистості та мовну підготовку учнів, уможливаючи комплексний підхід до розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Багато взаємопов'язаних компонентів, включаючи лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний і стратегічний, утворюють складне поняття «іншомовна комунікативна компетентність». У лінгвістичному компоненті знання фонетики, лексики та граматики є важливими. Соціолінгвістика передбачає урахування соціального контексту того, як люди говорять. Здатність створювати висловлювання відповідно до комунікативної мети є прагматичним компонентом комунікативної компетентності, тоді як стратегічний компонент стосується використання різних методів для подолання комунікативних перешкод. Для розвитку усіх цих компонентів потрібен комплексний підхід до навчання, де мова використовується як засіб спілкування та пізнання світу, а не лише як предмет вивчення.

Учні закладів загальної середньої освіти України мають можливість взаємодіяти з однолітками з різних країн завдяки міжнародним освітнім проектам, зокрема таким як eTwinning і Erasmus+ [1, с. 144]. Erasmus+ – освітня програма Європейського Союзу, яка сприяє міжнародній співпраці у галузях освіти, спорту та молодіжної політики. Вона надає широкі можливості закладам освіти брати участь у міжнародних проектах, обмінах і освітніх програмах. Програма охоплює партнерські держави та країни Європейського Союзу, що дозволяє співпрацювати людям із різних культур і освітніх систем. Erasmus+ наголошує на розвитку академічної мобільності, яка передбачає участь студентів і викладачів у навчанні або стажуванні за кордоном. Для закладів загальної середньої освіти особливо важливим є напрям міжнародних партнерств. У цьому контексті українські школи виконують спільні проекти з іноземними закладами освіти. Цей тип співпраці може відбуватися як дистанційно, так і через короткострокові обміни. Участь у міжнародних проектах допомагає учням розвивати навички іншомовної комунікації, оскільки дає їм можливість використовувати іноземну мову в спілкуванні з носіями або іншими учасниками цих проектів. Учні отримують можливість практикувати мовлення в реальних життєвих обставинах, що значно підвищує ефективність навчання. Таким чином, програми Європейського Союзу є ефективним інструментом для модернізації освіти та важливим інструментом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Однією з головних переваг участі у міжнародних проектах є підвищення мотивації учнів. Робота над проектами, що мають практичне значення, робить навчання більш цікавим і змістовним. Учні відчувають себе частиною міжнародної спільноти, що стимулює їх до активної участі. Ще однією важливою перевагою є розвиток міжкультурної компетентності. Учні знайомляться з культурою, традиціями та способом життя представників інших країн, що сприяє формуванню толерантності та відкритості до світу [2, с. 107]. Учні можуть отримати широкі кар'єрні перспективи, беручи участь у

міжнародних проєктах, які також закладають міцну основу для свого професійного розвитку в майбутньому. Підвищення рівня володіння іноземною мовою, що є однією з основних вимог сучасного ринку праці, має вирішальне значення завдяки таким заходам. Уміння вільно спілкуватися іноземною мовою значно підвищує шанси знайти роботу в Україні і за кордоном. Участь у міжнародних проєктах розвиває, крім мовних навичок, важливі «м'які навички», які високо цінуються роботодавцями. Виконуючи завдання проєкту, учні вчаться критично мислити, адаптуватися до нових ситуацій, вирішувати проблеми та працювати в команді. При вступі до закордонних університетів або участі в міжнародних програмах обміну вони можуть використовувати сертифікати, рекомендації та інші результати спільної діяльності.

Міжнародні проєкти можуть реалізовуватися у різних формах: онлайн-співпраця, відеоконференції, обмін листами, спільні дослідження, створення цифрових продуктів тощо. Сучасні цифрові технології значно розширюють можливості для такої взаємодії. Наприклад, учні можуть брати участь у спільних онлайн-дискусіях, записувати відеопрезентації, створювати спільні документи, розробляти міжнародні стартап-проєкти. Усі ці форми діяльності сприяють розвитку мовленнєвих умінь говоріння, аудіювання, читання та письма. Важливо зазначити, що різноманітність форм міжнародної співпраці дозволяє враховувати психологічні особливості учнів, рівень мовної підготовки та навчальні інтереси. Наприклад, учні, які є інтровертами, можуть більш активно проявляти себе у письмовій комунікації, тоді як учні, які є екстравертами, можуть проявляти себе у відеозустрічах або усних презентаціях. Це дозволяє більшій кількості учнів активно брати участь у проєктній діяльності та створює умови для диференційованого навчання.

Використання цифрових інструментів (наприклад, хмарні сервіси, спільні онлайн-платформи та інтерактивні дошки) дозволяє організувати ефективну комунікацію незалежно від географічного розташування учасників. Учні можуть працювати над завданнями разом у реальному часі або асинхронно, що робить навчання гнучким. Міжнародні проєкти відрізняються від традиційних навчальних програм тим, що вони забезпечують реальну потребу в спілкуванні, що підвищує відповідальність сучасного фахівця за якість свого мовлення у різноманітних видах проєктної діяльності [3, с. 182]. Незважаючи на те, що вони виконують завдання, учні хочуть, щоб їх зрозуміли партнери проєкту, що веде до ретельного відбору ними потрібних мовних засобів. Крім того, виконання завдань проєкту сприяє розвитку цифрової грамотності, яка є важливою для сучасної освіти. Учні отримують навички роботи з інформацією, оцінювання її достовірності та демонстрування результатів своєї діяльності різними способами [2, с. 169].

Таким чином, участь у міжнародних проєктах є ефективним методом розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Вона сприяє розвитку мовленнєвих навичок, підвищує мотивацію та формує міжкультурні навички та вміння XXI століття. Упровадження таких проєктів у навчальний процес вимагає відповідної

підготовки вчителів, використання сучасних технологій і методичного забезпечення. Однак результати цієї діяльності значно перевищують витрачені зусилля, оскільки вона готує учнів до життя у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балабаниць А. В. Академічна мобільність як ключовий фактор конкурентоспроможності університету. Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 18-19 квітня 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 143 - 145.
2. Бурлаєнко Т. І. STEAM-освіта: Від теорії до практики: Практичний аспект формування креативного розвитку обдарованої особистості. м. Київ, 26 червня, 2024 р. Київ: Видавництво Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 168-170.
3. Тригубенко С. М., Грушева А. А. Роль молоді у розвитку АПК України. Управління проєктами : Особливості побудови внутрішніх комунікацій міжнародного проєкту. матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Київ, 26- 27 квітня. 2018 р. Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2018. С. 182.

Глійчук Христина

здобувач другого рівня вищої освіти,

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
науковий керівник: Задорожна І. П., доктор педагогічних наук,
професор кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ЗМІСТ І СТРУКТУРА МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасній методиці навчання іноземних мов проблема формування мовних компетентностей залишається актуальною, незважаючи на значну увагу науковців до цього питання. Особливої ваги вона набуває в контексті навчання школярів, адже більшість досліджень зосереджена переважно на здобувачах вищої освіти.

Мовна компетентність є компонентом англомовної комунікативної компетентності разом із мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та навчально-стратегічною компетентностями [2, с.91]. Вони взаємопов'язані, а отже впливають одна на одну.

Мовна компетентність включає: лексичну, граматичну та фонетичну. Фонетична компетентність – це здатність індивіда до правильного артикуляційного та інтонаційного оформлення власних висловлювань і розуміння мовлення інших, яка забезпечується фонетичними знаннями, навичками та фонетичною усвідомленістю [2, с.182]. Граматичну компетентність розглядають як здатність людини граматично коректно

оформлювати власні висловлювання, а також розуміти граматичний аспект мовлення інших, що реалізується через динамічну взаємодію відповідних знань, навичок і граматичної усвідомленості [2, с. 234]. Лексичну компетентність трактують як здатність людини лексично правильно оформлювати власні висловлювання, а також розуміти мовлення інших, яка реалізується через систему взаємопов'язаних знань, навичок, а також лексичної усвідомленості [2, с. 215]. У нашому дослідженні ми розглядаємо мовну компетентність в сукупності зазначених компонентів.

Відповідно до наведених визначень, мовна компетентність містить лексичні, граматичні та фонетичні знання, відповідні навички та мовну усвідомленість.

Мовна компетентність є певною мірою основою для інших компетентностей, а особливо мовленнєвих. Зокрема, виділяють фонетичну компетентність у читанні, в аудіюванні, в говорінні, в письмі. Аналогічно розрізняють граматичну компетентність в читанні, аудіюванні, говорінні, письмі, а також фонетичну компетентність у зазначених видах мовленнєвої діяльності.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності тісно пов'язана з мовною компетентністю, оскільки остання забезпечує володіння лексичним матеріалом з національно-культурною специфікою, розуміння національно маркованих інтонаційних моделей тощо.

Навчально-стратегічна компетентність сприяє підвищенню ефективності оволодіння знаннями, навичками за допомогою навчальних та певною мірою комунікативних стратегій. Наприклад, стратегії запам'ятовування (асоціації, візуалізація, самостійне вживання в реченнях тощо) допомагають швидше закріпити лексичну одиницю в довготривалій пам'яті; стратегії візуалізації – зрозуміти сутність граматичних явищ та зв'язки між ними; когнітивні стратегії – систематизувати, узагальнити, а отже й усвідомити лексичний, граматичний та фонетичний матеріал. Метакогнітивні стратегії сприяють організації навчання, систематичне повторення, свідоме відтворення та вживання мовленнєвого матеріалу. Соціальні стратегії забезпечують засвоєння матеріалу в комунікації [1, с. 46].

У нашому дослідженні ми дотримуватимемось функціонального підходу, який розглядає мовну компетентність інтегровано, в єдності її компонентів. Відповідно добір лексичного, граматичного та певною мірою фонетичного матеріалу слід здійснювати комплексно [1, с. 46]. Функціональність передбачає оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними навичками в процесі навчальної діяльності, при цьому увага учнів зосереджується не тільки на мовленнєвих засобах, а й на функціях, яку вони виконують [1, с. 46]. Іншими словами, згідно з принципом функціональності вивчення нових лексичних одиниць, граматичних структур, інтонаційних моделей тощо відбувається взаємопов'язано з їх функціями у мовленні [1, с. 46].

Таким чином, ми проаналізували структуру і зміст мовної компетентності, її взаємозв'язок з іншими компонентами англomовної комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазаренко С. В. Методика самостійного оволодіння англomовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 209 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Zadorozhna I. P. Developing language learning strategies and self-evaluation skills as key factors in promoting prospective foreign language teacher's autonomy. Педагогічний альманах. 2016. Вип. 29. С. 69-75.

Казьмірук Тетяна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шенітчак В. А., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК

У сучасній методиці навчання іноземних мов проблема формування граматичних навичок учнів старшої школи є однією з найбільш актуальних, оскільки саме граматична правильність значною мірою забезпечує точність, логічність і завершеність іншомовного висловлення. Утім, у 10 класі граматики вже не може сприйматися лише як сукупність правил, які потрібно запам'ятати й відтворити. На цьому етапі навчання учень має не просто знати граматичну форму, а й усвідомлювати її значення, функцію та доцільність використання в конкретній мовленнєвій ситуації. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що граматична правильність пов'язана не тільки з правильним відтворенням мовних одиниць, а й зі здатністю контролювати граматичне оформлення висловлення в процесі комунікації [6, р. 133].

Проблема формування граматичних навичок в 10 класі потребує особливої уваги, оскільки в цей період учні вже не задовольняються механічним виконанням вправ і дедалі більше прагнуть зрозуміти внутрішню логіку мовного явища. Старшокласник, як правило, хоче знати не лише те, як утворюється граматична форма, а й те, яке значення вона передає, у чому полягає її комунікативна функція та чому в одній ситуації доречно вжити одну конструкцію, а в іншій – іншу. Саме тому процес формування граматичних

навичок у 10 класі, на нашу думку, повинен спиратися на психолого-педагогічні особливості цього віку.

Як зазначає Т. К. Полонська, для старшого шкільного віку характерні розвиток абстрактного мислення, здатності до аналізу, синтезу, узагальнення, а також усвідомленість, самостійність і критичність мислення [1, с. 12]. Ці якості мають безпосереднє значення для навчання граматики, адже дають змогу учням не лише запам'ятовувати правило, а й осмислювати його, порівнювати мовні явища та встановлювати зв'язок між формою, значенням і функцією граматичної одиниці. Вважаємо, що саме ця здатність до свідомого аналізу мовного матеріалу є однією з головних передумов ефективного формування граматичних навичок у старшій школі. Якщо в середніх класах учні часто діють за зразком, то в 10 класі вони вже здатні працювати з граматичним явищем на більш осмисленому рівні.

Не менш важливою є й особистісна зрілість десятикласників. С. В. Косянчук визначає старший шкільний вік як сенситивний період формування життєвої компетентності особистості, коли відбувається становлення життєвих планів, уміння приймати рішення та нести відповідальність за власний вибір [4, с. 195]. У цьому контексті навчання граматики в 10 класі повинно бути пов'язане з такими видами діяльності, які спонукають учня не лише відтворювати мовні моделі, а й висловлювати власну позицію, аргументувати, оцінювати, порівнювати. За таких умов граматична структура перестає бути ізольованою одиницею мовної системи і починає функціонувати як реальний засіб вираження думки.

У навчально-методичному посібнику за редакцією В. Г. Редька наголошено, що організація навчання іноземної мови в старшій школі має враховувати вікові можливості учнів, передбачати активізацію навчальної діяльності, а також забезпечувати контроль і самоконтроль навчальних досягнень [2, с. 24]. На нашу думку, це положення є принципово важливим саме для формування граматичних навичок. Граматична навичка не формується після одноразового пояснення правила. Вона потребує послідовного проходження кількох етапів: усвідомлення мовного явища, виконання тренувальних дій, повторення, виправлення помилок і поступового переходу до автоматизованого використання граматичної форми в мовленні. Отже, ефективне навчання граматики в 10 класі повинно бути не епізодичним, а системним.

Особливу увагу варто звернути й на психологічний аспект цього процесу. Л. М. Штомпель підкреслює значення таких чинників, як формування позитивної «Я-концепції», стимулювання саморозвитку старшокласників та забезпечення індивідуальної спрямованості їхнього розвитку [5, с. 42]. Ці положення безпосередньо стосуються і навчання граматики. Досить часто саме граматичні труднощі стають для учнів джерелом невпевненості, страху помилки та внутрішнього бар'єра в іншомовному спілкуванні. Якщо граматика подається переважно як система заборон, виправлень і контролю, учень сприймає її як перешкоду. Якщо ж вона подається як інструмент точнішого

висловлення думки, її навчальний потенціал істотно зростає. Тому доцільно є організовувати роботу з граматичним матеріалом так, щоб учень бачив власний поступ і відчував практичну цінність засвоєної структури.

Суттєвим для нашого дослідження є й підхід Д. Ларсен-Фрімен, яка розглядає граматику як взаємодію трьох складників: **form, meaning, use** [7, р. 4]. Цей підхід, на нашу думку, особливо продуктивний саме для учнів 10 класу, оскільки відповідає рівню їхнього інтелектуального розвитку. Старшокласник уже здатний усвідомити, що граматична форма існує не сама по собі, а пов'язана зі змістом і мовленнєвою ситуацією. Саме тому подання граматичного матеріалу в старшій школі має бути не ізольованим, а контекстуалізованим. Учень повинен бачити не лише модель, а й те, як вона функціонує в мовленні, який смисловий відтінок створює і в яких комунікативних умовах є найбільш доречною.

У праці «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів» зазначено, що процесуальний компонент навчання передбачає презентацію нового матеріалу, його активізацію та подальше використання в мовленнєвій діяльності [2, с. 186]. Крім того, у монографії В. Г. Редька наголошено, що система вправ має бути доступною для учнів певної вікової категорії, мати комунікативне спрямування, забезпечувати поступове ускладнення та повторюваність мовних операцій [3, с. 212-214]. На нашу думку, саме така організація роботи є найбільш доцільною для формування граматичних навичок у 10 класі. Вона дає змогу поєднати свідоме опрацювання правила з його практичним застосуванням, а також відповідає потребі старшокласників у змістовному, логічно вмотивованому навчанні.

Важливим є й те, що граматичні помилки учнів старшої школи не завжди свідчать про незнання правила. У CEFR зазначено, що під час виконання складніших комунікативних завдань точність мовлення може знижуватися, оскільки значна частина когнітивних ресурсів спрямовується на зміст висловлення [6, р. 133]. На нашу думку, це положення має важливе методичне значення. Учитель повинен аналізувати граматичну помилку не лише як порушення норми, а і як показник того, на якому етапі перебуває навичка. У реальному мовленні учень часто зосереджується насамперед на змісті, а граматичне оформлення ще не встигає стати повністю автоматизованим. Саме тому корекція граматичних помилок має бути педагогічно виваженою і спрямованою не лише на виправлення, а й на подальший розвиток навичок.

Отже, психолого-педагогічні особливості учнів 10 класів безпосередньо впливають на процес формування граматичних навичок. Розвиток абстрактного та критичного мислення, здатність до рефлексії, потреба в самостійності, посилення ролі мотивації, особистісного самовизначення та позитивної самооцінки створюють сприятливі передумови для свідомого засвоєння граматичного матеріалу [1, с. 12; 4, с. 195; 5, с. 42]. На нашу думку, саме тому навчання граматики в 10 класі має будуватися на поєднанні когнітивного, комунікативного й особистісно-орієнтованого підходів. Лише за таких умов

граматика сприйматиметься учнями не як формальна сукупність правил, а як необхідний інструмент точного, змістовного й доречного іншомовного спілкування [2, с. 186; 3, с. 214; 7, р. 4].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2014. 80 с.
2. Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. та ін. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с.
3. Редько В. Г. Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2022. 293 с.
4. Косянчук С. В. Старший шкільний вік як сенситивний період формування життєвої компетентності особистості. У: Компетентнісно орієнтована освіта: якісні виміри. 2019. С. 195–196.
5. Штомпель Л. М. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі лицею : дис. ... докт. філософії. Київ, 2021. 192 с.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.
7. Larsen-Freeman D. Grammar and Its Teaching: Challenging the Myths. ERIC Digest. 1997. 6 p.

Каленюк Юлія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Науковий керівник: Любащенко О. В., доктор педагогічних наук,

професор кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ МОВИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Сучасна українська освіта перебуває в стані активного переходу до інтегрованих моделей навчання, які передбачають поєднання різних галузей знань і формування комплексних компетентностей учнів, що закріплено в Концепції розвитку STEM-освіти до 2027 року [1] та чинних державних освітніх стандартах. У цьому контексті актуалізується STREAM-підхід як розширення STEM та STEAM-освіти.

Еволюція STREAM-концепції розпочалася у 90-х роках ХХ ст., коли Джудіт Рамілі запровадила акронім STEM, замінивши попередній термін SMET для підкреслення зв'язків між наукою (Science), технологіями (Technology), інженерією (Engineering) та математикою (Math) [4, с. 20]. Згодом на початку ХХІ ст. Жорджетт Якман розширила цю рамку, додавши до концепції компонент мистецтва (Art), що дало початок STEAM, який пізніше вона більш

детально описала в своїй праці “What is the point of STE@M? – A Brief Overview” [6, с. 11]. Далі концепцію було розвинуто до STREAM, у який інтегровано компоненти читання та письма (Reading + wRiting) як необхідні передумови грамотності (literacy) в усіх дисциплінах. Така динаміка концепції дає змогу перетворити мовну освіту в школі з ізольованих предметів на когнітивний і комунікативний інструмент, необхідний для міждисциплінарної освіти, де компонент “R” забезпечує долучення учнів до будь-якої галузі знань [2].

Попри теоретичну обґрунтованість STREAM-концепції та її потенціал для розвитку критичного мислення, комунікативних і дослідницьких навичок учнів, ключовою ланкою його впровадження в освітній процес залишається вчитель. Особливо це стосується педагогів мовно-літературної галузі, оскільки саме вони мають забезпечити той самий компонент читання та письма, а часто й творчість (ART). Однак, як свідчить дослідження Марії Станоевич Веселінович, присвячене поглядам учителів іноземних мов на STEM-STEAM-STREAM-концепції в освіті, навіть за наявності позитивного ставлення до інтегрованого навчання педагоги стикаються зі значними труднощами: нерозумінням сутності підходу, браком методичного забезпечення та організаційними бар'єрами [5, с. 5–8].

Тому метою цього дослідження стало визначення рівня обізнаності та практичної готовності вчителів української та англійської мов до впровадження STREAM-технологій в повсякденну викладацьку практику. Для досягнення цієї мети було проведено опитування серед дев'яти вчителів-практиків Бориспільського ліцею «ОСНОВИ» Бориспільської міської ради Київської області. Фокус-група склалася із педагогів із різним професійним стажем (понад 10 років, менше 5 років та 5–10 років), а також різними профілями викладання (українська мова, англійська мова або обидві), що забезпечило різнобічний погляд.

Результати засвідчили суттєві розбіжності в розумінні вчителями STREAM-концепції, а також організації спільної міжпредметної роботи і розвитку мовленнєвих компетенцій дітей через дослідницькі завдання. Це демонструє, що навіть досвідчені педагоги не мають єдиної концептуальної рамки для впровадження STREAM.

Опитування засвідчило запит вчителів на методичне забезпечення STREAM-навчання. Оцінюючи сучасні підручники з української та англійської мов, вісім із дев'яти вчителів заявили, що завдань для втілення STREAM-концепції там замало; ще один педагог додав, що навіть якщо вони там і є, то абсолютно незрозуміло, як провести STREAM-урок відповідно до програми. У такому випадку вчитель змушений додатково «завантажитися», що підтверджує світові тенденції: у систематичному огляді Марго і Кеттлер зазначено, що одними з головних бар'єрів для впровадження STEM-STEAM-STREAM є саме «педагогічні виклики, проблеми навчальних програм та структурні обмеження» [3]. Аналогічно, дослідження Марії Станоевич Веселінович зафіксувало, що вчителі іноземних мов називають найбільшим недоліком “невідповідність

навчальним програмам і брак тренінгів» [5, с. 8]. Статистика потреб нашого дослідження лише підтверджує ці висновки. Як наголошують Гаврілас і Котсіс, «вчителі потребують суттєвої підтримки для розвитку практичних навичок проєктування інтегрованих занять» [2, с. 5]. Без неї тягар інновацій цілісно лягає на вчителя.

Наступний блок нашого дослідження стосувався самооцінки готовності вчителів та їхнього ставлення до STREAM. Виявилось, що більшість учителів зацікавлена у використанні STREAM (високі бали за першим твердженням). Більшість опитаних зазначила, що залюбки пішла б на практичні тренінги й мають зацікавлення до таких технологій, але водночас їм критично бракує готових, науково обґрунтованих STREAM-технологій формування мовно-мовленнєвих компетенцій.

Окремо було проаналізовано необхідність організаційних змін. На відкрите запитання «Якби STREAM стала обов'язковою, які зміни ви б внесли в розклад і програму?» респонденти одразу вказали на потребу в міжпредметних уроках і гнучкому розкладі, оскільки повноцінний проєкт неможливо вмістити в 45 хвилин. Також педагоги наголосили на необхідності інтегрувати предмети в спільні теми й збільшити кількість годин на літературу. Один із коментарів був особливо промовистим: «Діти, які не читають, STREAM-освіту теж не сприймають серйозно». Це повністю підтверджує тезу засновників STREAM про те, що компонент «R» (читання) є не другорядним доповненням, а фундаментальною базою для будь-якої інтеграції [6].

Отже, проведене дослідження засвідчило, що вчителі мови визнають освітній потенціал STREAM-підходу, особливо для розвитку критичного мислення, командної роботи та дослідницьких умінь учнів, однак його впровадження стримується трьома групами чинників: концептуальними (нечітке розуміння суті STREAM, плутанина з міжпредметною кореляцією), методичними (брак завдань у підручниках, відсутність готових розробок і тренінгових програм) та організаційними (жорсткий 45-хвилинний розклад, недостатнє обладнання, перевантаження вчителів).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p#Text>.
2. Gavrilas L., Kotsis K. T. The evolution of STEM education and the transition to STEAM/STREAM. *Aquademia*. 2025. Vol. 9, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.29333/aquademia/16313>.
3. Margot K. C., Kettler T. Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*. 2019. Vol. 6, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>.
4. Sanders M. STEM, STEM Education, STEM Mania. *Technology Teacher*. 2009. Vol. 68. P. 20–26.
5. Stanojević Veselinović M. The views of foreign language teachers on STEM/STEAM/STREAM concept in education. *STEM/STEAM/STREAM*

approach in theory and practice of contemporary education. 2025. P. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.46793/STREAM25.125SV>.

6. Yakman G. What is the point of STE@M? – A Brief Overview. Steam: A Framework for Teaching Across the Disciplines. STEAM Education. 2010. Vol. 7, no. 9. P. 1-9.

Качмарчик Наталія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дячук Н. М., доктор філософії,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розширення культурних та економічних зав'язків України з іншими державами збільшує потребу в фахівцях, здатних вільно володіти англійською мовою, ефективно вести комунікацію в усній та письмовій формі з метою обміну досвідом та здійснення партнерських відносин. Вміння ефективно спілкуватися включає не лише здатність висловлювати власні думки, а й розуміти висловлювання інших. Часто, навчаючись виключно за традиційними підручниками, учні знають слова, правила побудови речень, проте стикаються з проблемами розуміння носіїв мови, оскільки підручник є ресурсом, штучно створеним для навчання мови, і він не відображає достатнім чином особливості справжнього спілкування носіїв і їхню культурну специфіку. В цьому аспекті важливим джерелом інформації є автентичні матеріали, котрі дозволяють максимально наблизити процес навчання до реальної комунікації з носієм мови.

Під автентичними матеріалами розуміють матеріали, котрі створені носіями мови для носіїв мови, а отже характеризуються ситуативною відповідністю мовленнєвих засобів та природним лексичним і граматичним наповненням [4, с. 135]. До таких матеріалів відносять фільми, аудіо- чи відеоподкасти, блоги, журнальні чи газетні статті, художні твори, рекламні оголошення, пісні, тощо, тобто будь-що, чим користуються носії мови не в навчальних цілях.

Правильно підібрані автентичні матеріали дозволять зробити вивчення англійської мови цікавим та ефективним й мотивуватимуть учнів до постійної роботи над покращенням власних мовних умінь. Розглянемо детальніше переваги використання автентичних матеріалів:

- 1) дозволяють краще розуміти носіїв мови в процесі реальної комунікації;
- 2) знайомлять учнів із національною специфікою країни, мова якої вивчається;
- 3) мають високу жанрову та тематичну різноманітність [2, с. 103];
- 4) демонструють мовлення в природному соціальному контексті [4, с. 136];
- 5) підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови.

Автентичні матеріали часто містять лексичні одиниці, чи граматичні конструкції, котрі не подаються в навчальних підручниках, проте часто вживаються носіями мови у процесі спілкування. Сюди також відносять розмовні фрази, сленгові словосполучення чи лексичні одиниці, аббревіатури, скорочення, тощо. Окрім того, мова постійно розвивається, з'являються нові слова, пов'язані з новими винаходами, зміною стилю життя людей, а навчальні підручники не в змозі ознайомити учнів із такою лексикою, адже їхнє наповнення не оновлюється так часто. Це ще одна з причин, що вказує на важливість використання автентичних матеріалів у вивченні англійської мови.

Знайомлячи учнів із національною специфікою країни, мова якої вивчається, автентичні матеріали сприяють формуванню соціокультурної компетентності, котра є невід'ємним елементом вивчення іноземної мови [2, с. 104]. Тематика відеоматеріалів, аудіоподкастів та блогів є настільки різноманітною, що відображає всі аспекти життя носіїв мови, що не лише дозволить збагатити словниковий запас учнів, підготувати їх до реального спілкування, а й дозволить учителеві підібрати саме таку тематику матеріалів, яка буде цікавою учням та відповідатиме навчальній програмі.

Водночас, оскільки вдало підібрані автентичні матеріали здатні показати учням як саме використовувати на практиці те, що вони вивчають, полегшують розуміння носіїв мови та відповідають інтересам учнів, вони здатні підвищити мотивацію до вивчення англійської мови, що неодмінно покращить успішність учнів [2, с. 103; 4, с. 136].

Для того, аби автентичні матеріали сприяли вдосконаленню навчального процесу та покращенню вмінь учнів, важливо враховувати низку критеріїв при їх відборі:

- 1) відповідність цілям навчання;
- 2) відповідність сучасним досягненням методики навчання англійської мови [3, с. 55-56];
- 3) лінгвістична цінність (вони повинні містити достатню кількість лексичного та граматичного матеріалу, котрий дозволить покращити мовні вміння учнів);
- 4) ситуативність (відповідність матеріалів типовим ситуаціям спілкування, зазначених навчальною програмою);
- 5) соціокультурна значимість (автентичні матеріали повинні бути такими, що знайомлять учнів із особливостями культурного життя, цінностей та побуту жителів країни, мова якої вивчається);
- 6) відповідність нормам літературної вимови [1] (небажаним є використання зразків діалектного мовлення, що часто містять значні відмінності від норми не лише у вимові слів, а й граматичні невідповідності; тим не менше, якщо в матеріалах трапляється невелика кількість таких елементів, вони повинні бути пояснені вчителем);
- 7) емоційна насиченість (це дозволить зацікавити учнів та мотивувати їх до роботи з такими матеріалами; окрім того, емоційна насиченість дозволяє покращити запам'ятовування інформації).

Можливості застосування автентичних матеріалів у навчанні англійської мови є різноманітними. Так, їх можна використовувати для презентації мовного матеріалу [5, с. 276]. Демонстрація відео, де використовується необхідний лексичний матеріал дозволить учням побачити можливості використання нових для них лексичних одиниць у контексті, дозволить полегшити сприйняття та запам'ятовування нового завдяки візуальному підкріпленню та емоційній наповненості матеріалів.

Автентичні матеріали доцільно також застосовувати та етапі закріплення та тренування мовного матеріалу. Велика різноманітність таких матеріалів дозволить забезпечити високу частоту повторюваності його у різних джерелах (відео, аудіоподкасти, блоги, тощо), що сприятиме покращенню розуміння та підвищенню запам'ятовування нового матеріалу.

На додачу, використання автентичних матеріалів є ефективним для розвитку вмінь усної комунікації учнів [5, с. 276]. При цьому такі матеріали слугуватимуть зразками мовлення. Окрім того, на основі переглянутих відео, чи прочитаного посту у блозі можна організувати дискусії у класі, а також запропонувати учням описати власне бачення поданої в автентичних матеріалах думки, чи інформації та оформити її у вигляді есе, або статті. Це водночас дозволить вдосконалити уміння письма учнів.

Підсумовуючи, варто зазначити, що сучасний навчальний процес неможливо уявити без використання автентичних матеріалів, адже вони не лише слугують зразками «живого» мовлення, а й пропонують актуальну, цікаву інформацію, характеризуються великою різноманітністю тем, що дозволить вчителю підбирати те, що буде найбільш цікавим його учням та відповідатиме вимогам навчальної програми. Водночас, оскільки автентичні матеріали є складнішими, ніж матеріали підручників, вони потребують умілого підходу до організації заняття вчителем, ретельного підбору з урахуванням важливих критеріїв. Саме за таких умов вони зможуть забезпечити максимальну ефективність вивчення англійської та будь-якої іншої іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дука М. Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. № 8 (72). С. 259–270.
2. Коломійчук І. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №1(13). С. 102-105.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Рейда О., Івлева К., Гулієва Д. Використання автентичних матеріалів у процесі викладання англійської мовистудентам-філологам. Актуальні питання гуманітарних наук. 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 133-138. URL: <https://www.aphn-journal.in.ua/23-3-2019> (дата звернення: 13.04.2026).

5. Юркевич Ж. Роль автентичних матеріалів у навчанні англійської мови. *Pedagogy. Theory and Practice of the Development of Technical Sciences*. С. 275-279. URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/02/THEORY-AND-PRACTICE-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-TECHNICAL-SCIENCES.pdf](https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/02/THEORY-AND-PRACTICE-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-TECHNICAL-SCIENCES.pdf) (дата звернення: 13.04.2026).

Кінаш Станіслав

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шенітчак В. А., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВИХ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ

Формування писемної компетентності учнів 10 класу є одним із важливих завдань сучасної методики навчання англійської мови, оскільки саме в старшій школі письмо набуває не лише навчального, а й комунікативного та частково академічного значення. Учні мають оволодіти вмінням будувати змістовні, структуровані, логічні й мовно коректні тексти, дотримуючись жанрових особливостей, комунікативного наміру та норм письмового мовлення. У методичних рекомендаціях Т. К. Полонської підкреслено важливість розвитку самостійності, рефлексії та здатності старшокласників удосконалювати власне іншомовне мовлення [1, с. 72–73]. На нашу думку, саме ці якості становлять підґрунтя для ефективного формування писемної компетентності, а цифрові онлайн-інструменти можуть істотно посилити цей процес, якщо використовуються не епізодично, а як частина цілісної методичної системи.

Однією з головних переваг цифрових ресурсів у навчанні письма вважаємо те, що вони дають змогу зробити процес створення тексту поетапним, прозорим і керованим. У традиційній практиці учень часто сприймає письмове завдання лише як вимогу подати готовий результат, тоді як підготовчі етапи – генерування ідей, добір аргументів, побудова логіки викладу, редагування – залишаються недостатньо організованими. Саме тому цифрові інструменти, які допомагають учневі бачити проміжні етапи роботи над текстом, є особливо цінними в 10 класі, коли старшокласники вже здатні до рефлексії, але ще потребують чіткої методичної опори. На нашу думку, ефективне формування писемної компетентності відбувається тоді, коли письмо організоване не як одноразове виконання завдання, а як послідовність взаємопов'язаних дій: планування, написання, перевірки, доопрацювання і повторного осмислення результату.

Одним із найбільш доцільних інструментів для реалізації такої поетапності є **Padlet**. Цей ресурс дає змогу організовувати колективний мозковий штурм,

накопичення ідей, групування аргументів, добір мовних засобів і взаємокоментування. У дослідженні А. К. Alhadi та А. Н. Mugaddam зазначено, що використання Padlet позитивно сприймається здобувачами освіти та може сприяти покращенню письмових умінь [2, р. 215–216, 224]. На нашу думку, методична цінність Padlet полягає не лише в інтерактивності, а передусім у можливості знизити психологічну складність письмового завдання. Учень починає роботу не з «порожнього аркуша», а з окремих смислових компонентів майбутнього тексту: думок, прикладів, аргументів, мовленнєвих кліше. Крім того, результати дослідження Е. Meletiadou дають підстави стверджувати, що використання Padlet як e-portfolio підтримує *peer feedback*, *lecturer feedback*, розвиток письма і навчальної мотивації [4, р. 67–68, 77]. У зв'язку з цим доцільним є застосовувати Padlet не лише на етапі підготовки до письма, а й для накопичення чернеток, коротких рефлексивних записів та взаємооцінювання.

Не менш перспективним інструментом є **Miro**, який, на відміну від Padlet, більшою мірою орієнтований на візуалізацію логічної структури тексту. За допомогою Miro можна створювати ментальні карти, схеми композиції, блоки аргументації, таблиці з тезами та прикладами. У праці Р. Sa-ngiamsak та О.-А. Namwong доведено, що застосування *genre-based approach* через платформу Miro позитивно вплинуло на розвиток навичок англomовного композиційного письма [5, р. 180, 183–184]. Особлива цінність Miro для учнів 10 класу полягає в тому, що цей ресурс допомагає зробити видимою внутрішню логіку тексту. Однією з типових причин недоліків у письмових роботах старшокласників є не стільки брак мовних засобів, скільки нечітка організація думки. Саме тому використання Miro є доцільним на етапі моделювання структури тексту, коли учні мають навчитися бачити взаємозв'язок між тезою, аргументом, прикладом і висновком.

Особливе місце серед цифрових онлайн-інструментів посідає **Write & Improve**, розроблений Cambridge. Цей ресурс орієнтований безпосередньо на розвиток письма, оскільки дає змогу виконувати письмові завдання, отримувати автоматичний зворотний зв'язок і повторно подавати вдосконалений варіант тексту. На офіційному сайті сервісу зазначено, що він є безкоштовним інструментом, розробленим University of Cambridge, пропонує завдання на різних рівнях, пов'язує результат із CEFR, дає автоматичний *feedback* і дозволяє знову перевіряти відредаговану версію [7]. На нашу думку, головна педагогічна перевага Write & Improve полягає в розвитку **самооцінювання**. Учень не просто отримує зовнішнє виправлення, а поступово вчиться самостійно помічати недоліки у власному письмі, співвідносити текст із вимогами завдання та оцінювати ступінь його відповідності мовним і комунікативним критеріям. Саме ця функція є особливо важливою для старшокласників, оскільки формує відповідальне ставлення до письмової роботи та вміння сприймати редагування як необхідний етап створення якісного тексту.

Крім того, Write & Improve доцільно використовувати не лише як індивідуальний інструмент самоперевірки, а і як основу для подальшої роботи на уроці. Після автоматизованого feedback учитель може організовувати вправи на аналіз типових помилок, зіставлення невдалих і вдосконалених формулювань, пояснення причин помилки, редагування окремих речень або абзаців. Такий підхід переводить роботу з ресурсом із технічного рівня на методично цінний рівень, коли учень не просто приймає запропоноване виправлення, а осмислює його і вчиться аргументувати правильний варіант. У цьому контексті важливо враховувати і ширші висновки досліджень з automated writing evaluation: такі інструменти є найбільш продуктивними тоді, коли вони включаються в цикли написання, отримання feedback і revision, а не підміняють собою викладання [6, р. 117-118, 130–131]. Саме тому Write & Improve, на нашу думку, слід розглядати як доповнення до вчительського супроводу, а не як його заміну.

Подібну роль у формуванні писемної компетентності виконує і **Grammarly**. Цей ресурс допомагає виявляти орфографічні, граматичні, пунктуаційні та частково стилістичні недоліки в англomовному тексті. У дослідженні G. Dizon і J. Gold наголошено, що Grammarly може сприяти розвитку learner autonomy та позитивно впливати на ставлення учнів до письма [3, р. 299-300, 310-312]. Grammarly є особливо корисним на завершальному етапі роботи над текстом, коли учень уже має змістово сформовану письмову роботу і потребує мовного саморедагування. Водночас принципово важливо, щоб робота з Grammarly не зводилася до механічного прийняття запропонованих змін. Значно ефективнішим є такий підхід, за якого автоматичний зворотний зв'язок стає підставою для подальшого мовного аналізу. Після використання Grammarly доцільно пропонувати учням завдання, у яких вони мають пояснити свої типові помилки, відредагувати проблемні фрагменти, порівняти початкову й остаточну версії тексту, а також обґрунтувати, чому один варіант є точнішим або доречнішим за інший. Саме така робота сприяє розвитку **самооцінювання**, оскільки учень поступово вчиться не лише помічати помилки, а й розуміти їх природу.

Отже, **Padlet, Miro, Write & Improve та Grammarly** варто розглядати як взаємодоповнювальні інструменти різних етапів формування писемної компетентності учнів 10 класу. Padlet сприяє генеруванню ідей, накопиченню матеріалу та самооцінюванню [2, р. 224; 4, р. 77], Miro допомагає візуалізувати композицію і логіку тексту [5, р. 183–184], Write & Improve забезпечує умови для самооцінювання та поетапного вдосконалення письмової роботи [6, р. 130-131; 7], а Grammarly підтримує мовне саморедагування та подальший аналіз типових помилок [3, р. 310–312]. На нашу думку, саме комплексне використання цих цифрових онлайн-інструментів є методично найбільш виправданим, оскільки воно дає змогу розвивати не лише мовну правильність, а й самостійність, рефлексію та усвідомленого вдосконалення письма. Таким чином, можна стверджувати, що цифрові онлайн-інструменти є ефективним засобом формування писемної компетентності старшокласників за

умови їх цілеспрямованого й педагогічно виваженого використання [1, с. 72–73].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. Київ : Пед. думка, 2014. 80 с.
2. Alhadi A. K., Mugaddam A. H. Use of Padlet Application in Saudi Context: Students' Perception and Classroom Application // Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 10, no. 2. P. 215–225. DOI: 10.32601/ejal.10218.
3. Dizon G., Gold J. Exploring the effects of Grammarly on EFL students' foreign language anxiety and learner autonomy // The JALT CALL Journal. 2023. Vol. 19, no. 3. P. 299–316. DOI: 10.29140/jaltcall.v19n3.1049.
4. Meletiadou E. Using Padlets as E-Portfolios to Enhance Undergraduate Students' Writing Skills and Motivation // IAFOR Journal of Education: Undergraduate Education. 2021. Vol. 9, issue 5. P. 67–83. DOI: 10.22492/ije.9.5.04.
5. Sa-ngiamsak P., Namwong O.-A. The Effects of Using Genre-Based Approach via Miro Platform on English Composition Writing Skills // Journal of Education and Learning. 2025. Vol. 14, no. 2. P. 180–189. DOI: 10.5539/jel.v14n2p180.
6. Tang J., Rich C. S. Automated writing evaluation in an EFL setting: Lessons from China // The JALT CALL Journal. 2017. Vol. 13, no. 2. P. 117–146.
7. Write & Improve with Cambridge. URL: <https://writeandimprove.com/>

Клак Ольга

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шепітчак В. А., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ

Сучасна школа покликана не лише передавати знання, а й готувати учнів до повноцінного життя в умовах стрімкого розвитку суспільства. Важливим завданням освітнього процесу є формування в учнів умінь критично мислити, аналізувати й опрацьовувати значні обсяги інформації, отриманої з різних джерел, відбирати суттєве та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Традиційна освітня модель, орієнтована переважно на накопичення знань, втрачає свою ефективність. Натомість школа має навчити здобувачів освіти безперервно оновлювати знання, самостійно знаходити необхідну інформацію та продуктивно використовувати її на практиці [1].

Одним із перспективних напрямів удосконалення процесу навчання англійської мови є використання цифрових застосунків, які створюють умови для індивідуалізації навчання, інтерактивної взаємодії, багаторазового повторення лексичного матеріалу та розвитку автономного навчання. Цифрові застосунки

сприяють активному залученню учнів до навчального процесу, поєднанню навчальної та ігрової діяльності, а також формуванню стійких лексичних навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Незважаючи на зростання популярності цифрових інструментів, проблема методично обґрунтованого використання цифрових застосунків для формування лексичних навичок учнів старшої школи залишається недостатньо дослідженою [4]. Це зумовлює необхідність розробки цілісної методики, яка б поєднувала традиційні та цифрові засоби навчання відповідно до вікових та когнітивних особливостей старшокласників.

Лексична компетентність є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності та охоплює систему знань про лексичні одиниці, уміння й навички їх доречного використання у різних видах мовленнєвої діяльності з урахуванням соціокультурного контексту [2]. Формування лексичних навичок має здійснюватися в межах компетентнісного підходу, який орієнтує навчальний процес не лише на засвоєння мовного матеріалу, а й на його практичне застосування в реальних комунікативних ситуаціях.

Цифрові інструменти є невід'ємною частиною сучасного навчального процесу та відкривають широкі можливості для розвитку мовної компетентності учнів на уроках англійської мови. Вони не лише сприяють активному залученню учнів до навчання та підвищенню їхньої мотивації, але й дозволяють створювати цікаве та захоплююче навчальне середовище, де кожен учень може знайти для себе відповідний спосіб вивчення [1]. Застосування цифрових інструментів у навчанні англійської мови в 10-11 класах допомагає зробити навчальний процес більш ефективним, зацікавленим та доступним для сучасних здобувачів освіти. Вони дозволяють індивідуалізувати навчання, враховуючи рівень знань та потреби кожного учня. Інтерактивні вправи та завдання, які можна розробляти за допомогою цифрових платформ, дозволяють учням працювати на своєму власному темпі та вибирати завдання, які відповідають їхнім індивідуальним потребам [3].

Одним із найпопулярніших інструментів є Quizizz, що надає можливість створювати інтерактивні тести з різних аспектів мови, таких як лексика та граматики, та проводити групові змагання для перевірки знань. Це стимулює учнів активно брати участь у процесі навчання та сприяє формуванню навичок англійської мови через захопливий ігровий підхід.

Kahoot - це інтерактивна платформа для створення та проведення онлайн-квізів та ігрових конкурсів. Вчителі можуть створювати цікаві та захоплюючі інтерактивні тести з лексики, граматики та інших аспектів англійської мови, які допомагають учням закріпити знання та вміння. Крім того, Kahoot дозволяє проводити групові змагання, що стимулює співпрацю та конкуренцію між учнями, що позитивно впливає на їхню мотивацію та активність під час уроку. Canva – це онлайн-інструмент для створення графічних дизайнів, який можна використовувати на уроках англійської мови для створення візуально привабливих матеріалів. Вчителі можуть створювати навчальні презентації, інфографіку, афіші та інші матеріали, які допоможуть учням краще засвоювати

матеріал та зрозуміти складні поняття. Крім того, Canva може бути використана для створення спільних проєктів, де учні можуть спільно працювати над створенням власних навчальних матеріалів та ділитися ними з іншими.

Мобільні додатки для вивчення мови, які містять велику кількість вправ та завдань для розвитку лексичних, граматичних та комунікативних навичок. Веб-платформи з онлайн-курсами англійської мови, які пропонують інтерактивні уроки, відеоматеріали, тести та інші навчальні ресурси. Інтерактивні ігри та вікторини, які дозволяють учням весело та цікаво вивчати мову, одночасно розвиваючи свої навички[1]. Цифрові інтерактивні підручники та аудіо-відео матеріали, які допомагають учням зануритися в англійську мовну атмосферу та покращити навички аудіювання та читання. Ці цифрові інструменти не лише зроблять процес вивчення англійської мови цікавішим та ефективнішим, але й підготують учнів до успішного володіння мовою в сучасному інформаційному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брухаль Я. Б., Білик О.О. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації. Молодий вчений. 2017. № 6. С. 201-205.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.
3. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: веб-сайт.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О.І. Пометун. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

Кобиліух Софія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бабій Л. Б., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна освітня парадигма в Україні та світі спрямована на підготовку особистості до викликів цифрового суспільства. Дослідники Гриневич Н., Морзе Н., Бойко М. визначають, що цифрова трансформація освіти передбачає не лише створення нових електронних ресурсів, а й «формування цифрової компетентності як дослідників, так і вчителів, учнів для здійснення ефективної наукової комунікації, співпраці, використання цифрових інструментів та сервісів, віртуальних лабораторій, доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту, роботів при організації та проведенні дослідницько-пізнавального процесу» [5, с. 103].

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю пошуку нових методичних підходів у навчанні іноземної мови в старшій школі, які б відповідали запитам сучасних підлітків та дозволяли ефективно формувати навички слухання в умовах технологічного прогресу.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та практичний аналіз методичного потенціалу цифрових застосунків і платформ у процесі формування аудитивної компетентності в учнів старших класів.

Варто зауважити, що контекст сучасної іншомовної освіти аудіювання трансформувався з другорядного аспекту навчання у стратегічно важливий елемент опанування мови. Як зазначають дослідники, розвиток навичок слухання забезпечує успішну інтеграцію лексичних одиниць, термінології та аббревіатур у реальні комунікативні ситуації. Сучасна методика вивчення англійської мови демонструє відхід від використання штучно створених навчальних сценаріїв на користь автентичних аудіовізуальних матеріалів [3, с.10].

Продовжуючи цю думку, Я. Бойко підкреслює, що впровадження передових технічних досягнень відкриває доступ до широкого спектра мультимедійних ресурсів: від інтерактивних вебплатформ до віртуальних навчальних середовищ і соціальних мереж, а також сприяє персоналізації навчання, дозволяючи здобувачам самостійно регулювати темп та стиль роботи, що суттєво підвищує їхню мотивацію [2, с. 476]. Відповідно, у зарубіжних джерелах наголошують на тому, що оскільки аудіювання часто визначається найскладнішою мовленнєвою навичкою, яка є швидкоплинною, саме мобільні технології надають учням необхідний мультимедійний контент, забезпечують концепцію повсюдного навчання (*ubiquitous learning*) та можливість для інтенсивної практики як в класі, так і поза ним [9, с. 36-37].

Дослідники виділяють такі ключові переваги цифрового навчання для розвитку аудитивної компетентності:

Індивідуалізація та інтерактивність: можливість адаптувати темп прослуховування та отримувати миттєвий зворотний зв'язок;

Мультимодальність: поєднання аудіо, тексту (субтитрів) та візуальних ефектів, що полегшує декодування сенсів;

Використання інноваційних засобів: перехід від застарілих CD-дисків та паперових завдань до використання VR-технологій, мобільних систем субтитрування та автентичних медіа-плеєрів [9, с. 37].

Важливим елементом в навчанні аудіювання є використання автентичних інтерактивних відеоматеріалів, які за визначенням дослідників, не були створені спеціально для навчальних цілей, а отже демонструють природний темп мовлення, паузи та живі інтонації носіїв мови [4, с. 142]. На основі аналізу наукових праць ми пропонуємо класифікувати сучасні цифрові інструменти за їхніми методичними функціями.

Насамперед серед інтерактивних відеоплатформ ми виділяємо *Edpuzzle* та *PlayPosit*. Головною методичною перевагою цих ресурсів є можливість подолання обмежень традиційних вправ. Завдяки інтеграції тестових завдань та

відкритих запитань безпосередньо у відеоряд з YouTube чи TED Talks, вчитель забезпечує кероване навчання у власному темпі учня, утримує увагу і надає миттєвий зворотній зв'язок [8, с. 10]. Окремо варто зазначити, що у сервісі *Play Posit* учні можуть взаємодіяти під час перегляду, виконуючи завдання на вибір відповіді або заповнення пропусків, а фінальні опитування та дискусії стимулюють комунікацію і підтримують високу залученість у класі.

Поряд із відеоплатформами, інноваційною практикою у старшій школі є впровадження спеціалізованих додатків (тренажерів) на базі штучного інтелекту. У контексті розвитку слухових навичок особливої уваги заслуговують:

ELSA Speak ma Speechling. Ці додатки використовують штучний інтелект для тренування вимови й засвоєння фраз за допомогою аудіофайлів і записів носіїв мови.

BBS Learning English. Ця платформа надає доступ до структурованих аудіоматеріалів, що є важливим для покращення навичок слухання.

Hello Talk. Цей мобільний застосунок створює умови для живого аудіювання у процесі мовного обміну з носіями мови, що дозволяє учням практикувати розуміння різних акцентів в реальному часі.

Busuu ma Rosetta Stone. Ці додатки використовують технології розпізнавання мови та віртуальні вправи, що стимулюють активне слухання через інтерактивні сценарії [6, с. 10].

Використання зазначених додатків сприяє трансформації навчальних програм, роблячи аудіювання невід'ємною частиною щоденної практики учня, а не лише аудиторним елементом, що адаптується до потреб учня та втілює ідею доступного та інноваційного вивчення англійської мови [6, с. 10].

Аналізуючи цифрові застосунки, варто і згадати про інтерактивні платформи з аудіозавданнями. Платформи *Vamboozle* та *Wordwall* пропонують інструменти для гейміфікації навчання, що дозволяє трансформувати монотонне опрацювання лексики та перевірку розуміння аудіотекстів у захопливі вікторини та ситуаційні ігри. Завдяки використанню шаблонів «Відповідки» або «Ігрова вікторина», вчитель може створювати адаптовані вправи для автоматизації лексичних одиниць, які учні зустрічатимуть під час слухання автентичних матеріалів, що є доцільним для етапів перед і після прослуховування тексту [1, с. 120].

Отже, використання інформаційних технологій та мультимедійних програм не лише підвищує якість навчання мови, а й психологічно сприяє зростанню інтересу учнів до вільного застосування своїх знань. Сучасний перехід від електронного навчання (e-learning) до концепції Smart Education вимагає комплексної модернізації методів навчання.

Освіта в контексті використання смартфонів, смарт-дошок та інших інтелектуальних пристроїв дозволяє не лише ефективно організувати позаурочну діяльність, а й реорганізувати урок, перетворюючи учнів на активних учасників навчально-виховного процесу [7, с. 915].

Аналіз практичних інструментів показав, що використання інтерактивних відеоплатформ, ІІІ тренажерів та ігрових сервісів дозволяє вчителю створювати персоналізований навчальний контент, який адаптується до

індивідуального темпу учня та забезпечує миттєвий зворотній зв'язок. Завдяки залученню автентичних матеріалів та інструментів гейміфікації навчання аудіюванню в старших класах трансформується з монотонного прослуховування в динамічний дослідницький процес.

Таким чином, цифрові застосунки це не просто зручні інструменти, а основа сучасного уроку англійської мови. Вони допомагають вчителю створювати цікаві персоналізовані, автентичні завдання. Завдяки таким технологіям старшокласники вчать розуміти живу мову в реальному часі, що є головною умовою для успішного спілкування у цифровому світі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич М. Є., Самар О. М., Фурманчук Н. М. Гейміфікація занять з іноземної мови за професійним спрямуванням: платформи wordwall та bamboozle. Інноваційна педагогіка: теорія і методика професійної освіти. 2025. Т. 1, № 79. С. 118-123. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.21>.
2. Бойко Я. А. Використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземних мов: сучасні підходи та перспективи. Наука і техніка сьогодні. 2024. № 11(39). С. 466-478. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11\(39\)-466-478](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-466-478).
3. Василик М. С., Яциняк О. П., Орендарчук О. Л. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності і викликів. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 17. С. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717>.
4. Крайова О. В., Цибанюк Т. І. Використання автентичних відеоматеріалів в процесі розвитку навичок аудіювання. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2015. № 3(24). С. 141–144. DOI: <https://doi.org/10.33099/2311-7249/2015-24-3-141-144>.
5. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за заг. наук. ред. Н.М. Морзе., О.П. Буйницька. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 300 с.
6. Романишин І. В., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. Академічні візії. 2023. № 23. С. 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>.
7. Ткаченко Л. П., Гнатовська К. С., Левандовська Г. В., Кваша А. С. Інтернет-ресурси та цифрові технології як інструмент розвитку мовленнєвої компетентності. Актуальні питання у сучасній науці. Сер. Педагогіка. 2024. № 10(28). С. 903–917. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16546> (дата звернення: 30.03.2026).
8. Kholid M. F. N., Kurniawati D., Nadila A. U. D. Digital tools in language education: boosting listening skills with Eddpuzzle for high school students. *LinguaEducare: Journal of English and Linguistic studies*. 2024. № 1(1). P. 9-16. DOI: <https://doi.org/10.63324/h6q1ak79>.
9. Li, R. Effects of Mobile-Assisted Language Learning on EFL Learners' Listening Skill Development. *Educational Technology & Society*. 2023. № 26(2), P. 36-49. DOI: [https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26\(2\).0003](https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26(2).0003).

*Ковш Софія**здобувач другого рівня вищої освіти,**Волинський національний університет імені Лесі Українки**Науковий керівник: Єфремова Н. В.,**кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасна освіта в Україні зазнає серйозних змін через цифровізацію та виклики воєнного часу. Дистанційне навчання, повітряні тривоги та відключення світла зменшують якість засвоєння матеріалу. Водночас, учням потрібні цікаві форми роботи, які відповідають їхньому способу життя. Одним із варіантів вирішення цих проблем є використання штучного інтелекту, а саме чат-ботів, на уроках англійської мови.

Чат-бот – це програма, яка імітує розмову з людиною. Сучасні чат-боти працюють на основі великих мовних моделей – GPT-4, Gemini, Claude. Вони розуміють контекст, дають природні відповіді та вчаться під час спілкування. Для вивчення англійської мови це означає постійну практику без стресу. Учень не боїться помилитися, бо спілкується з машиною, а не з учителем чи однокласниками. Дослідження підтверджують, що чат-боти допомагають розвивати навички говоріння, збільшують мотивацію та роблять уроки більш інтерактивними [3, с. 2].

Різні чат-боти виконують різні функції, тому використання лише одного інструмента не є ефективним підходом – доцільніше поєднувати кілька рішень залежно від конкретної навчальної або дослідницької мети. Такий підхід дозволяє компенсувати обмеження окремих систем і отримати більш точні та релевантні результати.

ChatGPT найкраще підходить для вільних розмов та рольових ігор. Його перевагою є здатність формувати природні діалоги та адаптуватися до різних запитів користувача. Слід також зазначити про низку обмежень, зокрема, можливу неактуальність окремої інформації та те, що доступність функцій залежить від версії сервісу.

TalkPal створений спеціально для мовної практики. Він пропонує інтерактивні діалоги на реальні теми, адаптується до рівня користувача і створює безпечне середовище без страху помилки. Серед недоліків сервісу виокремлюють залежність якості роботи від точності розпізнавання мовлення та обмеження повного функціоналу платною підпискою. Система працює з помилками, якщо якість звуку низька або є сторонні шуми, що значно ускладнює роботу з матеріалом.

Speechling – це платформа, яка спеціалізується на тренуванні вимови, використовуючи гібридну модель зворотного зв'язку. Головна особливість цього чат-боту полягає в тому, що якість мовлення оцінюють не лише

алгоритми, а й носії мови, що дозволяє отримувати точніші поради щодо акценту та інтонації. Поєднання технологічних інструментів та оцінки фахівцями позитивно позначається на ефективності навчання. Однак програма має обмежені методичні можливості – ресурс спрямований виключно на вимову та аудіювання, тому користувач не може практикувати повноцінні природні діалоги. Недоліком також можна назвати необхідність очікування зворотного зв'язку від фахівців – це суттєво уповільнює навчальний процес. Такі обмеження роблять сервіс вузькоспрямованим інструментом, придатним лише для тренування фонетики, а не для розвитку комунікативної компетенції.

Praktika забезпечує можливість комунікації з реалістичними ШІ- аватарами, що відтворюють різноманітні акценти. Платформа містить понад 1000 сценаріїв рольових ігор на актуальні теми, що охоплюють різні рівні володіння мовою від A1 до C1, та забезпечують зворотній зв'язок у режимі реального часу. Проте навчання вимови в цьому чат-боті досить поверхневе. Через відсутність детального аналізу помилок учень не отримує чітких вказівок для самостійного виправлення недоліків. Без якісного зворотного зв'язку, орієнтованого на конкретні недоліки, ефективність опанування мови знижується. Ще одним технічним недоліком є надмірна жорсткість індивідуальних планів навчання. Найкраще цей інструмент підходить для користувачів рівнів A2 – B2, які потребують систематичної розмовної практики у середовищі з низьким рівнем стресу.

Ефективність взаємодії з чат-ботами безпосередньо залежить від системності підходу. Науковцями запропоновано методику, яка охоплює три послідовні етапи.

Перший етап – підготовчий. Вчитель обирає чат-бот під конкретне завдання. Для вільного діалогу – ChatGPT, для тренування вимови – Speechling, для розмовної практики – TalkPal або Praktika. Далі вчитель визначає тему розмови за календарним планом. Тема має бути цікавою для старшокласників і пов'язаною з реальним життям [2, с. 16].

Другий етап – основний. Учні починають діалог з чат-ботом за заданою темою. Вони використовують опорні конструкції, але поступово відходять від них. Головна перевага цього формату – безпека. Учень не боїться глузувань чи оцінювання. Він може експериментувати, помилятися і пробувати знову. Ефективний прийом – рольові ігри. Також добре працює моделювання реальних ситуацій – замовлення їжі, бронювання готелю, запис до лікаря. Дослідження показують, що учні, які практикуються з чат-ботами, стають більш впевненими та ініціативними в реальному спілкуванні [1, с. 5].

Третій етап – підсумковий. Цей етап часто пропускають, але він найважливіший. Вчитель разом з учнями аналізує діалоги. Не для того, щоб поставити оцінку, а щоб побачити прогрес і зрозуміти помилки. На основі цього аналізу вчитель пояснює типові помилки і пропонує правильні варіанти. Завершується робота рефлексією. Це допомагає усвідомити власний прогрес і планувати подальше навчання [4, с. 183–193].

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що ефективність використання чат-ботів у навчанні досягається тоді, коли вони точно

відповідають конкретному освітньому завданню, а їхнє застосування обов'язково доповнюється аналітичним етапом. Перспективним напрямом подальших розробок є створення деталізованих сценаріїв уроків для різних рівнів мови, а також розроблення критеріїв оцінювання усного мовлення під час взаємодії з штучним інтелектом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Carney N. Affordances and limitations of AI looks for oral proficiency development: матеріали конференції LALTCALL 2024 Conference. Nagoya: Meijo University, 2024. 96 с.
2. Chapelle C. A. Computer applications in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 20 с.
3. Evaluating the effectiveness of chatbot-assisted learning in enhancing English conversational skills among secondary school students // Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 9. Article 1136. 15 с.
4. Lopez-Molines L. A systematic review of generative artificial intelligence-based tools to improve oral skills in English as a foreign language // The EUROCALL Review. 2025. Vol. 32, No. 2. 195 с.

Кузьмочка Ірина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бабій Л.Б., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Гейміфікація як інноваційна педагогічна технологія є одним із найбільш перспективних напрямів модернізації сучасної освіти, що відповідає викликам цифрової епохи та зміненним когнітивним і мотиваційним характеристикам здобувачів освіти.

Як зазначають Іщенко Я.С. та Семенов М.А., гейміфікація у педагогіці розглядається як цілісне й послідовне інтегрування ігрових елементів, механік і динамік у навчальний процес, що спрямоване на посилення мотивації здобувачів освіти, підвищення їхньої залученості та покращення ефективності навчальної діяльності [2, с. 19].

Теоретичні основи гейміфікації базуються на міждисциплінарному підґрунті, яке поєднує педагогіку, психологію, когнітивні науки, теорію ігор та інформатику. Важливу роль відіграють ідеї конструктивізму, згідно з якими знання не передаються у готовому вигляді, а конструюються самим суб'єктом у процесі активної діяльності.

Гейміфікація створює умови для такого конструювання через моделювання проблемних ситуацій, надання свободи вибору, можливість експериментування та отримання негайного зворотного зв'язку. Не менш значущими є положення теорії самодетермінації, яка акцентує увагу на трьох

базових психологічних потребах – автономії, компетентності та соціальній залученості. Ігрові елементи, такі як рівні, бали, досягнення, рейтинги та кооперативні завдання, сприяють задоволенню цих потреб, що, у свою чергу, стимулює внутрішню мотивацію до навчання.

Гейміфікація також тісно пов'язана з теорією потоку, яка описує стан повного занурення в діяльність, коли рівень складності завдання відповідає рівню підготовки учня. Правильно спроектовані ігрові механіки дозволяють підтримувати цей баланс, поступово ускладнюючи завдання та забезпечуючи відчуття прогресу. Це особливо важливо в освітньому контексті, де надто складні або, навпаки, занадто прості завдання можуть знижувати інтерес до навчання.

У педагогічному аспекті гейміфікація трансформує роль викладача та здобувача освіти. Викладач виступає не лише як джерело знань, а як дизайнер навчального середовища, фасилітатор і наставник, який організовує процес так, щоб стимулювати самостійну діяльність учнів. Здобувач освіти, своєю чергою, стає активним учасником, який бере на себе відповідальність за власне навчання, приймає рішення, взаємодіє з іншими та рефлексує власний досвід.

Психолінгвістичний потенціал гейміфікації є особливо значущим у контексті вивчення мов і розвитку комунікативної компетентності. Ігрове середовище створює умови для природного використання мови як засобу досягнення цілей, а не лише як об'єкта вивчення. Це сприяє переходу від формального засвоєння мовних структур до їх функціонального використання в реальних або наближених до реальних ситуаціях. У процесі гри активізуються різні психолінгвістичні механізми, зокрема сприйняття, розуміння, продукування мовлення, а також внутрішнє мовлення як інструмент планування та контролю діяльності.

Особливістю гейміфікованого навчання є зниження рівня мовленнєвої тривожності, що часто є бар'єром у процесі комунікації. Ігровий формат дозволяє створити безпечне середовище, де помилки сприймаються як природна частина процесу, а не як невдача. Це сприяє більш вільному експериментуванню з мовою, розвитку креативності та гнучкості мислення. Крім того, використання наративів, ролей і сюжетів стимулює уяву та емоційне залучення, що позитивно впливає на запам'ятовування та відтворення мовного матеріалу.

Для успішного впровадження гейміфікації у професійну підготовку педагогів важливо чітко визначити цілі й завдання навчання, а також розробити гейміфікаційні елементи та механіки з урахуванням особливостей цільової аудиторії. Зокрема, можна використовувати інтерактивні тести, віртуальні ігрові середовища, організовувати обмін досвідом і знаннями між студентами, а також надавати їм можливість самостійно створювати навчальні матеріали й завдання [1, с. 5].

Гейміфікація також активізує соціальний аспект мовлення, оскільки багато ігрових механік передбачають співпрацю, конкуренцію або комунікацію між учасниками. Це створює умови для розвитку діалогічного мовлення, умінь аргументувати, домовлятися, реагувати на репліки співрозмовника, що є ключовими компонентами комунікативної компетентності. У такому контексті мова функціонує як інструмент соціальної взаємодії, а не лише як система правил.

З когнітивної точки зору гейміфікація сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення та мовленнєвої швидкості. Часті повторення в ігровому форматі не сприймаються як монотонні, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Водночас інтерактивність і мультимедійність сучасних гейміфікованих середовищ забезпечують мультисенсорне сприйняття інформації, що відповідає різним стилям навчання та підвищує глибину обробки інформації.

Елементи гейміфікації можна застосовувати на різних етапах освітнього процесу, зокрема:

- як повноцінний урок;
- як окремий структурний компонент заняття;
- для багаторазового використання в навчанні [3, с. 50].

Загалом гейміфікація освітнього середовища виступає ефективним інструментом стимулювання активності здобувачів вищої освіти. Її впровадження у навчальний процес сприяє підвищенню рівня залученості студентів, покращенню їхніх навчальних досягнень, а також більш глибокому й якісному засвоєнню програмового матеріалу [4, с. 42].

Не можна оминути і питання критичного осмислення гейміфікації. Попри численні переваги, існує ризик надмірної орієнтації на зовнішні стимули, такі як бали чи нагороди, що може знижувати внутрішню мотивацію у довгостроковій перспективі. Тому важливо забезпечити баланс між ігровими елементами та змістовною складовою навчання, а також орієнтуватися на розвиток пізнавального інтересу, а не лише на досягнення формальних результатів.

Отже, гейміфікація як інноваційна педагогічна технологія має значний теоретичний і практичний потенціал. Вона не лише підвищує ефективність навчання, але й сприяє розвитку ключових компетентностей, зокрема мовленнєвих, когнітивних і соціальних. Її психолінгвістичний потенціал відкриває нові можливості для формування комунікативної компетентності в умовах, максимально наближених до реального мовного середовища. У контексті сучасної освіти гейміфікація постає не просто як модний тренд, а як важливий інструмент трансформації навчального процесу відповідно до потреб і очікувань нового покоління здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання / Л. М. Михайлова та ін. Академічні візії. 2023. № 18. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7795391> (дата звернення: 14.04.2026).
2. Іщенко Я.С., Семенов М.А. Гейміфікація як педагогічний інструмент у підготовці майбутніх учителів інформатики: теоретичне підґрунтя та компетентнісний фреймворк. Педагогічна академія: наукові записки. 2026. С. 1-23.
3. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Гейміфікація як інноваційний підхід в освітньому процесі. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 111, № 3. С. 47-51. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-47-51> (дата звернення: 14.04.2026).
4. Товканець Г.В, Лужанська Т.Ю, Ільтьо Г.Ф. Гейміфіковані технології як інновація в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Т. 2, № 83.

С. 39–40. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.8> (дата звернення: 07.04.2026).

Кушнір Тетяна

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Кондратьєва Т. Б., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОДУКТИВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У сучасній методиці навчання іноземних мов простежується чітка тенденція до оновлення підходів, пов'язаних із переорієнтацією навчального процесу з формального засвоєння мовної системи на її функціональне використання у мовленнєвій діяльності. Як зазначає Б. Томлінсон, «ефективне оволодіння іноземною мовою відбувається за умови активної взаємодії учнів із навчальними матеріалами, які мають бути змістовними, автентичними та орієнтованими на реальні потреби комунікації» [8, с. 2]. У сучасних дослідженнях з методики навчання іноземних мов, зокрема англійської, також підкреслюється, що навчання не може обмежуватися лише засвоєнням слів і правил, а має передбачати їх практичне застосування у різних видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, сучасна методика навчання англійської мови спрямована на поєднання мовної підготовки з комунікативною практикою, тобто на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності. Д. Хаймс визначає її як «здатність не лише володіти мовною системою, а й адекватно використовувати мовні засоби залежно від умов спілкування» [7, с. 272]. Розвиваючи цю ідею, М. Канейл і М. Свейн розглядають комунікативну компетентність як «багатокомпонентне утворення, що охоплює мовний, соціолінгвістичний, прагматичний, дискурсивний і стратегічний компоненти» [5, с. 29]. У контексті шкільного навчання це передбачає формування в учнів уміння будувати граматично правильні висловлювання та добирати мовні засоби відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Отже, комунікативна компетентність постає як інтегрована здатність до ефективного іншомовного спілкування.

Однією з ключових складових комунікативної компетентності є граматична компетентність. Як зазначає О. Бігич, «граматика забезпечує точність мовлення, однак її засвоєння має здійснюватися у процесі практичного використання мовних структур» [1, с. 234]. О. Тарнопольський М. Кабанова також наголошують, що «граматичні знання набувають цінності лише за умови їхнього застосування у мовленні, а не механічного відтворення у вправах» [3, с. 210]. У зв'язку з цим граматична компетентність трактується як здатність

будувати граматично правильні висловлювання відповідно до норм мови. Тобто, граматику є засобом вираження змісту, а не самоціллю навчання, а граматична компетентність забезпечує правильність і структурованість мовлення, а відтак є необхідною складовою ефективною комунікації.

Центральним елементом граматичної компетентності є граматичні навички, які формуються в процесі систематичної мовленнєвої практики. С. Ніколаєва визначає засвоєння граматики як «поступовий процес переходу від свідомого контролю до автоматизованого використання мовних структур» [2, с. 72]. У методиці розрізняють рецептивні та продуктивні граматичні навички. Рецептивні навички пов'язані з розпізнаванням і розумінням граматичних форм під час читання та аудіювання, тоді як продуктивні передбачають їх самостійне використання у говорінні та письмі. Саме продуктивні навички, на думку дослідниці, свідчать про реальне оволодіння мовою [2, с. 72]. Отож, розвиток продуктивних граматичних навичок є ключовою умовою ефективного навчання іноземної мови.

У цьому контексті особливого значення набуває комунікативний підхід як провідний принцип організації навчання. Як зазначає С. Ачінгс, «комунікативне навчання орієнтується на використання мови як засобу досягнення конкретних цілей у процесі взаємодії» [4, с. 18]. Відповідно, навчальні завдання мають моделювати реальні комунікативні ситуації та стимулювати активне використання мови. У межах цього підходу застосовуються інтерактивні методи, зокрема рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність і проблемні завдання, що сприяють підвищенню мотивації учнів та їхньої мовленнєвої активності. Таким чином, комунікативний підхід забезпечує створення умов, наближених до реального спілкування, тобто сприяє формуванню практичних мовленнєвих умінь.

Особливої актуальності набуває застосування комунікативного підходу у старшій школі, де учні вже мають певний мовний досвід і здатні до більш складної мовленнєвої діяльності. Як зазначає О. Бічич та Н. Бориско, старшокласники потребують завдань, які стимулюють їх до висловлення власної думки та аргументації. У цьому віці важливо створювати умови для творчого використання мови, що передбачає інтеграцію граматичних знань у мовленнєву практику [1 с. 244]. Саме на цьому етапі відбувається перехід до більш усвідомленого та самостійного використання мови. Тобто навчання у старшій школі має бути спрямоване на розвиток здатності учнів використовувати граматику як інструмент вираження власних думок.

Роль комунікативного підходу у формуванні продуктивних граматичних навичок є визначальною. П. Ур доводить, що «граматичні структури ефективніше засвоюються в умовах їх функціонального використання, а не механічного заучування» [9, с. 83]. М. Кабанова підкреслює, що інтеграція граматики у комунікативні завдання сприяє її автоматизації. У свою чергу С. Ачінгс акцентує увагу на доцільності використання мультимедійних та візуальних матеріалів, які активізують різні канали сприйняття інформації [4, с. 18]. Таким чином, поєднання комунікативного підходу із сучасними технологіями підвищує ефективність формування граматичних навичок.

Комунікативний підхід реалізується через різні методичні моделі, зокрема контентно-орієнтоване навчання, *task-based learning* та компетентнісно-орієнтований підхід. Вони акцентують увагу відповідно на змісті навчання, організації діяльності або результатах мовленнєвої діяльності. За С. Ніколаєвою, реалізація комунікативного підходу передбачає моделювання реального процесу спілкування, що включає мотивовану взаємодію учасників, тематичну організацію навчального матеріалу та добір мовних засобів відповідно до умов комунікації [2, с. 270].

Серед основних прийомів реалізації комунікативного підходу виокремлюють використання автентичного контексту, індуктивне засвоєння граматичних правил, рольові ігри, симуляції, інформаційні розриви та завдання, орієнтовані на досягнення конкретної комунікативної мети. За таких умов учитель виступає фасилітатором навчального процесу, створюючи сприятливе середовище для мовленнєвої взаємодії [2, с. 80].

Таким чином, комунікативне навчання передбачає опанування граматичних структур через їх функціональне використання у процесі реального або наближеного до реального спілкування. Тобто, граматику інтегрується у комунікативні ситуації, що забезпечує одночасний розвиток точності та автоматизації мовлення. Засвоєння граматичних форм відбувається у контексті взаємодії, що сприяє їх глибшому розумінню та практичному застосуванню.

Отже, у світлі сучасних методичних підходів комунікативний підхід виступає ключовим чинником формування продуктивних граматичних навичок учнів старших класів. Його реалізація забезпечує інтеграцію граматичних знань у процес реального спілкування, сприяє їх автоматизації та розвитку мовленнєвої самостійності учнів. У поєднанні з інтерактивними методами та цифровими технологіями комунікативний підхід створює умови для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності, що відповідає сучасним вимогам навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О. Б. Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с. URL: https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/filol/filol_20.pdf (дата звернення: 10.04.2026).
4. Achieng S. A. Exploring Effective Teaching Approaches for English as a Foreign Language (EFL) Instructors: Best Practices and Future Directions. *International Journal of Studies in Education*. 2023. Vol. 5, No. 4. P. 515–529.

5. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980.
6. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2007.
7. Hymes, D. H. On Communicative Competence In: JB Pride and J. Holmes (Eds.) In Sociolinguistics: Selected readings, 1972. P. 269–293 URL: <https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (Last accessed; 10.04.2026)
8. Tomlinson B. Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 19 p.
9. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Лабунська Ірина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дячук Н. М., доктор філософії,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ГОВОРІННІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні тенденції розвитку методики викладання англійської мови в українській школі свідчать про поступову зміну освітніх підходів: від домінування репродуктивного засвоєння мовного матеріалу до впровадження діяльнісної та комунікативно спрямованої моделі навчання. У межах такого підходу особливої ваги набуває розвиток англомовної компетентності в говорінні, адже саме вона забезпечує здатність школяра до реальної іншомовної взаємодії, дає змогу формулювати власні думки, обґрунтовувати позицію, долучатися до обговорення та презентувати результати своєї пізнавальної діяльності. А. Семенюк і В. Даценко зазначають, що застосування ІТ-технологій у процесі навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти позитивно впливає на навчальну мотивацію учнів, стимулює їхню самостійну діяльність і сприяє розвитку комунікативних умінь [7]. О. Ланських, Т. Дернова та І. Рябцева, своєю чергою, акцентують увагу на значенні інтерактивних платформ як інструменту диференціації навчання, налагодження ефективного зворотного зв'язку та підвищення результативності освітнього процесу [5].

Для старшокласників розвиток умінь говоріння має особливу значущість, оскільки саме в цей віковий період посилюється прагнення до самовираження, підвищується соціальна активність, актуалізується потреба відстоювати власні переконання та вибудовувати індивідуальний стиль комунікації. З огляду на це інтерактивні технології мають виконувати не лише функцію урізноманітнення уроку, а передусім створювати умови для змістовного іншомовного спілкування. Ю. Фальшитинська та І. Магденко, аналізуючи процес формування креативного англомовного монологічного мовлення

старшокласників, підкреслюють доцільність використання у навчанні ігрових, інноваційних і проєктних технологій. Дослідниці пов'язують їх упровадження з розвитком креативності, посиленням комунікативної активності та формуванням уміння учнів будувати логічне й завершене монологічне висловлювання. Отже, результативне формування англомовної компетентності в говорінні має ґрунтуватися на використанні проблемно-комунікативних завдань, творчих мовленнєвих ситуацій, публічного висловлення власної думки та осмислення учнями власного мовленнєвого досвіду [8].

Суттєвим напрямом розвитку навичок англомовного говоріння є залучення цифрових жанрів, притаманних сучасному комунікативному простору. О. Долгушева та В. Кочубей наголошують на педагогічному потенціалі блогу як інструменту формування цифрової грамотності та розвитку комунікативних умінь учнів закладів загальної середньої освіти під час вивчення англійської мови. На думку авторок, блогова діяльність органічно поєднує мовленнєву практику, онлайн-спілкування, продукування власного контенту та посилення навчальної мотивації школярів [3]. Методично близьку позицію обстоюють Г. Подосиннікова та Н. Христич, які доводять, що використання автентичних англомовних влогів у старшій школі сприяє збагаченню словникового запасу учнів, стимулює розвиток критичного мислення та формує комунікативно значуще навчальне середовище [6]. Хоча в центрі їхнього дослідження перебуває передусім лексична компетентність, отримані висновки мають важливе значення і для розвитку говоріння, адже усне мовлення старшокласників потребує опори на автентичний мовний матеріал, сучасну проблематику та емоційно насичені комунікативні стимули.

Аналіз сучасних наукових праць дає змогу окреслити найефективніші інтерактивні форми роботи, які доцільно використовувати для розвитку англомовного говоріння у старших класах. До таких форм належать рольові ігри, мінідебати, дискусії, розв'язання проблемних ситуацій, проєктна діяльність, онлайн-обговорення, коментування цифрового контенту, колективне створення презентацій та інтерактивне взаємооцінювання. Г. Андрухів і Н. Сафонова безпосередньо підкреслюють доцільність упровадження інтерактивних методів і прийомів у процес навчання англійської мови учнів старшої школи [1]. Водночас С. Бучацька та О. Матієнко розкривають значний потенціал ділових ігор і дискусій у розвитку вмінь аналізувати факти, аргументовано відстоювати власну позицію, добирати приклади та формулювати висновки. Попри те що їхнє дослідження присвячене вищій школі, сама логіка організації інтерактивної мовленнєвої діяльності є методично продуктивною і для старшокласників, оскільки відповідає віковій потребі в діалозі, співробітництві та самопрезентації. Це дозволяє розглядати дискусійно-ігрові формати як один із найперспективніших засобів розвитку усного мовлення на уроках англійської мови [2].

Особливої уваги потребує використання новітніх цифрових засобів, передусім технологій штучного інтелекту. О. Кудельська та О. Мельницька підкреслюють, що сучасні ШІ-інструменти мають широкий дидактичний потенціал, оскільки можуть застосовуватися для розвитку письма, усного

мовлення, вимови, аудіювання та збагачення словникового запасу. У практиці навчання старшокласників це створює додаткові можливості для індивідуалізованої підготовки до усної комунікації: учні можуть самостійно тренувати вимову, добирати доречні мовні засоби для побудови аргументації, відпрацьовувати короткі усні репліки й відповіді, а згодом використовувати підготовлений мовний матеріал у безпосередній взаємодії на уроці. Разом із тим такі технології не повинні підміняти живе спілкування, а мають виконувати допоміжну роль: посилювати підготовчий етап роботи, урізноманітнювати систему мовленнєвих завдань і стимулювати рефлексію після виконання усних вправ [4].

Таким чином, формування англомовної компетентності учнів старших класів у говорінні за допомогою інтерактивних технологій постає як складний і багатогранний процес, результативність якого визначається методично доцільним поєднанням комунікативно значущого змісту, цифрових ресурсів, інтерактивних форм діяльності та активної позиції самого учня. Використання інтерактивних технологій забезпечує перехід від суто формального відтворення мовного матеріалу до повноцінної мовленнєвої діяльності, у межах якої старшокласник виступає не пасивним виконавцем навчальних дій, а повноцінним учасником і суб'єктом іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухів Г., Сафонова Н. Використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійської мови учнів старшої школи. Матеріали конференцій МНЛ (23 травня 2025 р., м. Київ). 2025. С. 608–611.
2. Бучацька С., Матієнко О. Технології використання ділових ігор для навчання дискусивних умінь англійською мовою. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 5. С. 24–38. DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-24-38.
3. Долгушева О., Кочубей В. Блог як засіб формування цифрової грамотності та комунікативних умінь англійської мови учнів закладів загальної середньої освіти. *Studia Methodologica*. 2024. № 57. С. 288–302. DOI: 10.32782/2307-1222.2024-57-30.
4. Кудельська О., Мельницька О. Оптимізація процесів оволодіння іноземною мовою за допомогою технологій штучного інтелекту: аналіз функціональних можливостей додатків. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 5. С. 83-90. DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-83-90.
5. Ланських О. Б., Дернова Т. А., Рябцева І. А. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 2. С. 18-23. DOI: 10.32843/2663-6085/2022/44/2.3.
6. Подосиннікова Г. І., Христич Н. С. Формування англомовної лексичної компетентності старшокласників із використанням фешн-влогів. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2024. № 7. С. 107–115. DOI: 10.32782/philspu/2024.7.17.
7. Семенюк А., Даценко В. Використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 4. С. 7-14. DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-7-14.

8. Фальшитинська Ю., Магденко І. Етапи формування креативного монологічного мовлення у старшокласників: від ідеї до реалізації. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. С. 54–65. DOI: 10.31652/2786-9083-2024-3-54-65.

Левчук Каріна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Кондратьєва Тетяна Богданівна, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному світі, що характеризується активними процесами глобалізації та міжкультурної взаємодії між людьми, знання іноземної мови набуває нового змісту. Воно розглядається не лише як інструмент для комунікації, але й як засіб входження в іншу культуру, що зумовлює необхідність формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів. Саме це забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію. Сучасна методика навчання іноземних мов базується на компетентнісному підході, який передбачає формування здатності використовувати мовні знання у реальних ситуаціях спілкування. Крамш зазначає що соціокультурна компетентність є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності та включає знання культурних норм, традицій, моделей поведінки носіїв мови [8, с. 192].

Відповідно до сучасних наукових підходів, іншомовна соціокультурна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає знання, уміння, ставлення та цінності, необхідні для ефективної міжкультурної взаємодії. За концепцією М. Байрама, вона охоплює такі компоненти, як знання культурних реалій, уміння інтерпретації та взаємодії, а також розвиток критичної культурної свідомості [4, с. 98]. Подібну позицію підтримують і українські дослідники, зокрема О. Пометун та Л. Пироженко, які підкреслюють важливість формування ключових компетентностей, включаючи соціокультурну, у процесі навчання іноземних мов. [3, с. 72] Сучасні дослідження підтверджують, що формування міжкультурної компетентності є ключовим завданням навчання іноземних мов у XXI столітті. Гілмор підкреслює важливість інтеграції культурного компонента у мовне навчання, що сприяє розвитку глобальної компетентності учнів та їхньої здатності до міжкультурного діалогу [7, с. 111].

Структура соціокультурної компетентності включає кілька взаємопов'язаних компонентів: соціолінгвістичний, соціокультурний та міжкультурний. За публікацією OECD, соціолінгвістичний компонент передбачає знання норм мовленнєвої поведінки, соціокультурний – знання традицій, звичаїв, культурних особливостей, а міжкультурний – здатність до толерантного сприйняття іншої культури та ефективної взаємодії [9, с. 23]. Ефективне формування цієї компетентності можливе за умови використання

сучасних педагогічних підходів. Комунікативний підхід забезпечує навчання мови через реальне спілкування, що сприяє формуванню практичних навичок взаємодії. Водночас підхід CLIL (Content and Language Integrated Learning) дозволяє інтегрувати мовне навчання з вивченням предметного змісту, що значно розширює культурний кругозір учнів.

Важливу роль відіграє використання автентичних матеріалів, які відображають реальне мовлення та культурні особливості носіїв мови. Це можуть бути відео, подкасти, статті, інтерв'ю, що дозволяє учням зануритися у мовне середовище. Дослідження Council of Europe показують, що використання автентичних ресурсів позитивно впливає на розвиток міжкультурної компетентності та мотивацію до навчання [5, с. 234]. Інтерактивні методи навчання також є ефективним засобом формування соціокультурної компетентності. Рольові ігри, дискусії, проектна діяльність та аналіз культурних ситуацій сприяють розвитку критичного мислення, емпатії та толерантності. Койл, Худ і Марш стверджують що, учні навчаються не лише сприймати іншу культуру, а й порівнювати її з власною, що сприяє формуванню міжкультурної свідомості [6, с. 72]. Інтерактивні методи навчання також є ефективним засобом формування соціокультурної компетентності. Рольові ігри, дискусії, проектна діяльність сприяють розвитку критичного мислення, емпатії та толерантності за О. Бігич. Учні навчаються не лише сприймати іншу культуру, а й порівнювати її з власною, що сприяє формуванню міжкультурної свідомості [1, с.153]. Окрему увагу слід приділити використанню цифрових технологій. Онлайн-комунікація, міжнародні проєкти, відеоконференції створюють умови для реального міжкультурного спілкування. Гілмор вказує, це дозволяє учням отримувати практичний досвід взаємодії з представниками інших культур, що значно підвищує ефективність навчання [7, с. 97]. Водночас процес формування соціокультурної компетентності супроводжується певними труднощами, зокрема недостатнім рівнем мовної підготовки учнів, обмеженим доступом до якісних матеріалів та впливом культурних стереотипів. Сучасні дослідження Скрівенера підкреслюють необхідність системного підходу до подолання цих проблем шляхом інтеграції культурного компонента на всіх етапах навчання [10, с. 271]. Водночас процес формування соціокультурної компетентності супроводжується певними труднощами: недостатнім рівнем мовної підготовки учнів, обмеженим доступом до якісних матеріалів та впливом культурних стереотипів. Український дослідник Н. Бориско наголошує на необхідності системного підходу до інтеграції культурного компонента на всіх етапах навчання [2, с. 217].

Таким чином, формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів є складним, багаторівневим і цілеспрямованим процесом, що передбачає інтеграцію мовних, культурних та соціальних знань і вмінь. У сучасних умовах глобалізації ця компетентність набуває особливого значення, оскільки забезпечує здатність особистості ефективно функціонувати в полікультурному середовищі та брати участь у міжкультурному діалозі. Особливу роль у цьому процесі відіграє створення навчального середовища, яке стимулює учнів до міжкультурної взаємодії, розвитку критичного мислення та усвідомлення культурного різноманіття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О. Б. Методика формування міжкультурної компетентності учнів. Київ : Ленвіт, 2004. 224 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 2010. 296 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
5. Council of Europe. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 268 p.
6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.
7. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching. 2007. Vol. 40, no. 2. P. 97–118.
8. Kramsch C. Context and culture in language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1993. 295 p.
9. OECD. Global competence for an inclusive world. Paris : OECD Publishing, 2021. 45 p.
10. Scrivener J. Learning teaching: the essential guide to English language teaching. Oxford : Macmillan Education, 2011. 431 p.

Леськів Ірина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Серняк О.М., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ELECTRONIC TESTING AS AN EFFECTIVE ASSESSMENT TOOL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In the context of English as a Foreign Language (EFL) teaching, assessment is the systematic process of gathering, interpreting, and acting upon information about a learner's language proficiency and communicative competence. Rather than being a single event (like a final exam), it is an ongoing pedagogical tool used to measure how well a student can use English in specific contexts.

Modern foreign language teaching methods distinguish between various types of assessment, one of the most effective of which is testing.

The aim of this paper is to analyze the characteristics of testing in EFL teaching, specifically its electronic form.

Modern EFL teaching methodology defines language testing as a formalised procedure for measuring a learner's linguistic competence or language skills using specially designed tasks (tests) that are administered under standardised conditions and assessed against objective criteria [1, p. 98].

The current stage of educational development, based on a computer-technology platform, has radically transformed the architecture of testing, which has become computerised (Computer-Adaptive Testing, CAT). There has been an evolution in testing tools, namely the transition from paper-based testing (PBT) to computer-based testing (CBT).

In the context of EFL (English as a Foreign Language), the concept of e-assessment emerges as a digital format for assessment that encompasses the entire cycle of learning outcomes management.

Hughes, A., & Hughes, J. define e-assessment as the use of information and communication technologies (ICT) to create, distribute, administer, assess and analyze tasks designed to measure students' learning outcomes, knowledge or skills [3, p. 34].

According to O.P. Petraschuk, e-testing primarily involves a technological aspect, namely the use of devices (computers, smartphones) and software (LMS, web applications). This phenomenon signifies a transformation in assessment methods – a shift away from static tests towards interactive and adaptive assessment models. At the same time, it involves the automation of data collection, instant processing of results and the creation of electronic portfolios of achievements [2, p. 17].

At the same time, the digitalization of society has accelerated a methodological shift in testing. The transition to a computer-based platform has fundamentally changed the architecture of assessment. One of the key features in the context of education and English as a Foreign Language (EFL) teaching methodology has been gamification. This involves the strategic use of game mechanics, elements and design principles in non-gaming learning scenarios to enhance student engagement, motivation and performance.

In testing methodology, gamification transforms the assessment process from 'testing knowledge' to 'achieving game objectives'. Digital tools (LMS, gamified platforms) help reduce 'test anxiety' and provide instant feedback.

In the digital age, EFL assessment is shifting from a focus on 'error detection' to one of simulating a real-life foreign language environment. It is becoming more personalized, faster and integrated into the learning process (Assessment as Learning).

The digital platform allows real-life contexts to be integrated into the test through interactive audio and video, enabling language comprehension to be assessed in real-world conditions (street noise, distractions, non-verbal communication). Digitalization introduces automated analysis of productive skills (speaking and writing). Modern systems use artificial neural networks to assess pronunciation and intonation (Speech-to-Text and acoustic analysis), as well as the coherence and lexical richness of written work (Automated Writing Evaluation) [3, p. 67].

Thanks to platforms such as Kahoot, Quizizz or specialised LMSs, testing is losing its status as a 'stressful event', transforming into an interactive process (low-stakes testing) that stimulates learners' intrinsic motivation.

The EFL teacher uses digital tools such as LMS platforms (Moodle, Google Classroom, Canvas) to create closed-book tests, collect essays and automate the recording of academic performance. Kahoot, Quizizz and Mentimeter have become

tools for formative assessment, utilizing game mechanics for instant checking vocabulary and grammar.

Let us share modern online tools that we are trying to integrate into our work with students as part of the implementation of the digital education platform.

The Testportal platform offers professional, comprehensive testing. Key advantages of this type of testing include a high level of security (control over browser tabs), detailed analytics, and the ability to set a time limit for each question.

We use Quizizz mode for formative assessment incorporating gamification. This mode features a ‘Self-paced’ setting (where students work at their own pace) and integration with memes, which helps reduce test anxiety.

The Flip platform enables asynchronous assessment of speaking skills. Students are required to record video responses, and their answers are then assessed not only for grammar but also for paralinguistic factors (gestures, facial expressions, and confidence).

Thanks to Google Forms, teachers can create tests quickly and easily, enabling them to assess students’ knowledge effectively, and students receive their marks instantly, as the platform automatically calculates the grades.

Ultimately, electronic testing is an effective means of assessment in foreign language teaching. First and foremost, it changes the teacher’s role in assessment, freeing them from the routine checking of technical errors so they can focus on content and style (high-level feedback). The validity of speaking test results is enhanced, as students are in a comfortable environment. Digital platforms make the test an integral part of the learning process, enhancing the washback effect of assessment: as students receive their results instantly, the testing process becomes a moment of realization for learners regarding their own gaps, which contributes to the development of their communicative competence.

REFERENCES:

1. Ніколаєва, С. Ю. (ред.) (2013). Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Ленвіт. (Розділ про контроль та оцінювання).
2. Петрашук, О. П. (2011). Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній школі. Видавничий центр КНЛУ
3. Hughes, A., & Hughes, J. (2020). *Testing for Language Teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Мазурчук Вікторія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Крисанова Т. А.,

доктор філологічних наук, професор кафедри практики англійської мови

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ПІДТРИМКИ ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Формування стратегій підтримки діалогу у процесі навчання англійської мови є одним із ключових завдань сучасної методики викладання, оскільки саме діалогічне мовлення найбільш повно відображає реальні комунікативні ситуації. У житті спілкування рідко відбувається у вигляді монологів – натомість люди постійно взаємодіють, реагують, уточнюють, погоджуються або заперечують. Тому навчання має бути спрямоване на формування вміння підтримувати розмову, не губитися, коли бракує слів, і активно взаємодіяти з партнером.

Під **стратегіями підтримки діалогу** варто розуміти сукупність мовленнєвих і поведінкових дій, які допомагають здобувачеві освіти продовжувати розмову навіть у разі труднощів [5]. Це вміння ставити уточнювальні запитання, перефразувати думку, використовувати заповнювачі пауз (типу *well, you know, actually*), демонструвати активне слухання (*I see, really, that's interesting*), а також виявляти ініціативу в спілкуванні. Важливо навчити учнів не боятися помилок, а використовувати доступні ресурси для того, щоб не переривати комунікацію [2].

На практиці формування таких стратегій має відбуватися поступово і системно. Уже на початковому етапі доцільно вводити елементарні мовленнєві моделі, які допомагають підтримати діалог. Зокрема, учням можна запропонувати прості шаблони типу: *“What do you mean?”*, *“Can you repeat, please?”*, *“I'm not sure I follow, but I think...”*, *“Could do you clarify?”*, *“Do you agree?”*. Такі фрази варто не просто подати у вигляді списку, а інтегрувати в практику через чітко структуровані вправи. Спочатку вчитель демонструє мовленнєві кліше у короткому діалозі, після чого здобувачі освіти виконують контрольовані вправи (наприклад, вставляють репліки в текст із пропусками). Далі вони переходять до роботи в парах, де мають використати задані фрази у конкретній ситуації спілкування.

Ефективною є вправа «ланцюжковий діалог», коли кожен здобувач освіти додає репліку до попередньої, використовуючи одну із стратегій підтримки розмови. Наприклад, перший учень говорить: *“I like travelling”*, тоді другий відповідає: *“Really? Where have you been?”*, третій – *“That sounds fascinating, I have never been abroad”*. Така діяльність формує природне відчуття діалогу та привчає реагувати на висловлювання співрозмовника.

Ще одним практичним прийомом є моделювання комунікативних ситуацій, максимально наближених до реального життя. Наприклад,

здобувачам освіти пропонуються сценарії “at a cafe”, “at the airport” або “at a job interview”, у межах яких вони отримують ролі та завдання, але не готовий текст. Їхньою метою є підтримка розмови, навіть якщо вони не знають точних слів. У таких вправах вчитель може спеціально вводити перешкоди. Зокрема, це може бути один учень, який постійно нібито не розуміє партнера, що зрештою стимулює використання стратегій уточнення.

Особливо ефективними є вправи на розвиток уміння перефразувати. Здобувачам освіти можна дати слова, які заборонено використовувати (*taboo words*), і вони мають надати дефініцію, уникаючи тематично споріднених лексичних одиниць. Це змушує їх активізувати мовленнєві ресурси та не зупинятися через нестачу словникового запасу. Наприклад, слово “doctor” – не можна вживати слова “hospital”, “medicine” і “patient”. Учень має знайти інші способи визначення слова [3, с. 180]. Можливими варіантами є: “*a person who helps people when they are ill*” або “*someone who examines you and gives advice about your health*”.

Важливо також формувати навички активного слухання. Для цього доцільно використовувати вправи типу “echo technique”, коли здобувач освіти має коротко повторити або перефразувати сказане партнером перед тим, як відповісти. Наприклад: “*So you think that learning English is difficult? I agree, but...*”. Це не тільки підтримує діалог, а й демонструє увагу до співрозмовника.

Ще один напрям – навчання використовувати заповнювачі пауз. Учні часто замовкають, коли не знають як продовжити діалог. Тому їх потрібно спеціально навчати фразам типу: “*Let me think...*”, “*Well...*”, “*That’s a good question...*”. Можна проводити вправи, де здобувачі освіти мають навмисно затримати відповідь, використовуючи такі фрази для уникнення мовленнєвої блокади [1, с. 23].

На старшому етапі навчання доцільно застосовувати дискусійні форми роботи, що передбачають не лише висловлення власної думки, а й активну реакцію на висловлювання інших учасників комунікації. Тематика таких обговорень може охоплювати актуальні для здобувачів освіти питання, зокрема використання соціальних мереж або навчання в онлайн-середовищі. Потрібно мотивувати учнів використовувати фрази для вираження згоди чи незгоди: “*I totally agree*”, “*I’m not sure about that*”, “*From my point of view...*”, “*What do you think?*”.

Не менш важливим є створення безпечного мовленнєвого середовища, де учні не бояться говорити. Якщо здобувач освіти відчуває страх помилки, він не буде намагатися підтримувати розмову [6]. Тому вчителю варто більше уваги приділяти змісту висловлювання, ніж формальній правильності, особливо на етапі формування комунікативних навичок.

У процесі навчання доцільно використовувати автентичні матеріали: відео, діалоги з фільмів і подкасти, оскільки вони відображають реальне мовлення та формують здатність орієнтуватися в живому мовленнєвому середовищі. Після перегляду чи прослуховування можна аналізувати, які саме стратегії

використовують носії мови для підтримки діалогу. Зокрема, як вони реагують на незрозуміле, як уточнюють інформацію, як змінюють тему.

Окремої уваги заслуговує робота в парах і групах, яка створює більше можливостей для практики. Учитель має виступати не як головний мовний партнер, а як фасилітатор процесу, який організовує взаємодію між учнями. Чим більше учні говорять між собою, тим швидше формуються навички підтримки діалогу [4, с. 40].

Отже, формування стратегій підтримки діалогу є комплексним процесом, що поєднує мовленнєві, психологічні та методичні аспекти. Практична спрямованість навчання, використання реальних комунікативних ситуацій, систематичне відпрацювання мовленнєвих моделей і створення сприятливого середовища дозволяють ефективно розвивати здатність здобувачів освіти до живого та природного спілкування англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вихрущ В. Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти. Педагогічний дискурс. 2016. Вип. 20. С. 21-27.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 30.03.2026).
3. Наконечна А. О., Ординська І. Я. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 2. С. 175-189.
4. Редько В. Г. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ, 2020. С. 36–42.
5. Selinker L. Interlanguage // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1972. Vol. 10. P. 209–232.

Марцинюк Анастасія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бабій Л.Б., кандидат філологічних наук

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Соціально-комунікативні навички є необхідним інструментом у побудові міжособистісних професійних та ділових стосунків у XXI столітті. Вони допомагають людям проявляти свій потенціал та втілювати ідеї, підкріплені професійними знаннями та досвідом. Вивчення іноземної мови – це кропіткий процес, що включає в себе розвиток комунікативних навичок, вміння

самопрезентації та роботи в команді, тож уроки англійської мови можна розглядати як ідеальне середовище для розвитку soft skills. У старшій школі (10-11 клас) вчителі можуть безпосередньо культивувати та покращувати ці особистісні риси своїх учнів, готуючи, тим самим, останніх до ефективної інтеграції у соціум.

У цьому дослідженні ми розглянемо соціально-комунікативні навички як явище біхевіористики та звернемо увагу на роль вчителя іноземної мову як фасилітатора soft-skills при викладанні підліткам. Окрім цього ми проаналізуємо, що сучасні дослідники розуміють під поняттям креативності як складової соціально-комунікативних навичок і звернемо увагу на теоретичні підходи у застосуванні soft skills.

Поняття соціально-комунікативних навичок

Соціально-комунікативні навички або ж (Soft skills) – це вроджені психосоціальні поведінкові людські навички, що розвиваються крізь досвід соціальної взаємодії. Як зазначено у праці İki Yönlü Bir Bakış soft skills – це навички XXI століття, оскільки вони дають змогу конкурувати із сучасними технологіями у сфері навчання та працевлаштування [11].

У книзі дослідника К. Kechagias читаємо таке визначення соціально-комунікативних навичкою: «[...]skills or abilities individuals need in order to achieve success in life, within the context of their socio-cultural milieu, through adaptation to, shaping of, and selection of environments» [5].

Отже опанування soft skills є найважливішим, оскільки у соціумі люди повинні застосовувати вищезгадані повсякчас, на відміну від умінь професійного спрямування, відомих також як hard skills.

Сучасні дослідники у сфері біхевіористики виділяють 10 ключових soft skills, до них належать: критичне мислення та аналіз, комплексне розв'язання проблем, креативність та ініціативність, лідерство та соціальний вплив, емоційний інтелект, командна робота, адаптивність та гнучкість, управління часом, комунікативні навички.

Креативність як складова соціально-комунікативних навичок та її роль на уроках англійської мови у старшій школі

Нешаблонне мислення є складним когнітивним процесам, а здобуття навички швидко ухвалювати ефективні та неординарні рішення, у свою чергу, займає тривалий час. У зв'язку із цим вчені вважають креативність однією з найважливіших та непростих до опанування навичок. У своїй праці науковець Succì (2018) виділяє креативність та інновативність як важливі якості для ефективної інтеграції в суспільство [10].

Як зазначають J. Kubátová, M. Müller, D. Kosina, O. Kročil, P. Slavíčková креативність належить до візіонерських навичок, тобто таких, що дають здатність передбачати майбутні тенденції, формувати довгострокове бачення та надихати на його реалізацію. У їхньому дослідженні читаємо: «Креативність полягає в нетрадиційному мисленні, сумніві у усталених припущеннях та генеруванні оригінальних ідей і рішень [...] передбачає здатність долати загальноприйняті межі та пов'язувати, здавалося б, непов'язані концепції [...]»

[6]. З цього робимо висновок, що роль креативності та інновативності, як соціально-комунікативних навичок є вагомою для всіх індивідів.

Говорячи про уроки англійської мови маємо зазначити, що вони є сприятливим середовищем для розвитку соціально-комунікативних навичок, зокрема креативності, оскільки учні мають змогу використовувати нові знання з іноземної мови, аби розповідати про свій життєвий досвід та довкілля.

Вчитель як фасилітатор креативності на уроках іноземної мови у старшій школі

Згідно з твердженням Afini (2023) вчителі є ключовою ланкою у процесі набуття учнями вищезазначених якостей. Викладачі повинні заохочувати студентів мислити креативно використовуючи знання з іноземної мови. Це має позитивний вплив на процес навчання загалом, оскільки афективні фільтри знижуються, а мотивація учнів зростає, що дає змогу студентам прагнути та досягати більшого: *«Учням потрібно заохочувати мислити творчо, використовувати свіжі перспективи, ставити нетрадиційні запитання, прагнути знаходити відповіді та пропонувати нові ідеї та рішення. Індивідуальний успіх – це те, чого досягають творчо здібні учні»* [8].

Схожу позицію має і Резнік (2007), оскільки він зазначає, що успіх у подальшому житті студентів пов'язаний і відчуттям успішу, що вони отримують у школі. *«Для того, щоб студенти досягли успіху в цьому творчому світі, їм потрібно навчитися творчо мислити, планувати систематично, працювати у співпраці, чітко спілкуватися та ітеративно проектувати»* [9]. Ось чому вчителі, особливо ті, що працюють з підлітками, мають приділяти достатню увагу розвитку soft skills.

Як доводить вчені Jeffrey та Craft (2004) робота вчителя полягає у насаджуванні потрібних якостей, часто через особистий приклад. *«Вони наполегливо працюють, щоб прищепити своїм учням різноманітні позитивні риси, які згодом допоможуть їм досягти успіху як в особистому, так і в професійному житті»* [4].

У роботі читаємо, що вчитель повинен мати розвинену уяву та широке мислення, щоб викладати ефективно. *«Як творче навчання, так і навчання з творчістю мають усі якості ефективного навчання. Обидва вимагають високих стандартів, сильного почуття мотивації, ефективних комунікативних навичок, таких як активне слухання, та здатності викликати цікавість людей»* [7].

Окрім цього, згідно з віковою періодизацією Еріка Еріксона підлітки (15-17 р.) схильні брати приклад з власних рольових моделей: авторитетних людей на зразок вчителів [3].

Отже, особисті якості викладача відіграють ключову роль у формуванні соціально-комунікативних навичок учнів на уроках англійської мови.

Теоретичні підходи до розвитку креативності на уроках англійської мови у старшій школі

Враховуючи вищезазначену користь розвитку soft skills на уроках для вікової групи підлітків 15–17 років, розглянемо теоретичні підходи до розвитку креативності.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку психічних процесів, періодом бурхливого розвитку фантазії, творчої уяви. Тому для забезпечення майбутньої реалізації потенціалу кожної дитини важливо приділити увагу розкриттю творчих можливостей саме у цьому віці.

У своїй статті В.В. Маршицька, Г.В. Орлова приділяють увагу трьом підходам до розвитку креативності. За першим творчість розглядається як діяльність людини, що створює суспільно значущі цінності у галузі мистецтва, техніки, науки, практики. Другий підхід пов'язує творчість з особистістю, її діяльністю, спрямованою на самовираження і самоактуалізацію. Згідно з третім підходом творчість у процесі розв'язання задач є ключовою [12].

У сучасній педагогіці формування креативності розглядається як результат поєднання кількох підходів. Особистісно-діяльнісний підхід акцентує на розвитку креативності в процесі активної творчої діяльності, де здобувач освіти виступає суб'єктом навчання. Компетентнісний підхід (концепція «4К») передбачає інтеграцію креативності з критичним мисленням, комунікацією та кооперацією. Соціально-психологічний підхід визначає комунікативну креативність як важливу soft skill, що сприяє ефективній взаємодії та соціалізації, тоді як гуманістичний – орієнтується на розвиток внутрішнього потенціалу особистості та її емоційної саморегуляції.

Посилаючись та дослідження, проведені А.Вайтокова, можемо констатувати, що концепція «4К», складниками якої є критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація виявилася дієвою при викладанні мови та розвитку комунікативних навичок. *«Система навчання, заснована на компетенціях 4С, є значно ефективнішою за традиційні методи. Спостерігалися покращення в участі в заняттях, взаємодії студентів, глибині мислення та залученні до творчих завдань»* [8].

Отже, на уроках англійської мови учні старшої школи отримуватимуть не лише навички володіння іноземною мовою, але й можуть удосконалити низку умінь, що в подальшому допоможуть їх всебічно розвиватися.

«[...] Освітні інновації у розвитку компетенцій покращують результати навчання та змінюють те, як розвиваючи критичне мислення, сучасні студенти можуть досягти кількох результатів: вони починають розуміти його важливість для професійного зростання та успіху в сучасному суспільстві; це допомагає їм аналізувати та розуміти складні питання; підтримує самосвідомість та особистісний розвиток» [8].

Результати дослідження засвідчують, що впровадження моделі 4С відповідає викликам ХХІ століття, сприяє підвищенню якості знань і розвитку соціальних компетентностей учнів. Вона трансформує традиційний освітній процес, змінюючи ролі вчителя й учня, та набуває особливого значення у підготовці педагогічних кадрів. Використання цифрових технологій у межах цього підходу підвищує ефективність і зацікавленість у навчанні.

Висновок

Узагальнюючи викладені теоретичні положення, цитати та результати досліджень, можна стверджувати, що розвиток креативності як складової соціально-комунікативних навичок є ключовою умовою ефективного навчання іноземної мови у старшій школі. Soft skills розглядаються сучасними науковцями як необхідні компетентності XXI століття, що забезпечують успішну соціалізацію та професійну реалізацію особистості. Креативність, визначена як здатність до нестандартного мислення, генерації нових ідей та подолання усталених підходів, займає провідне місце серед цих навичок і безпосередньо впливає на розвиток інших компетентностей. Важлива роль у цьому процесі належить учителю, який виступає фасилітатором, створює сприятливе середовище та мотивує учнів до творчої діяльності. Застосування сучасних педагогічних підходів, зокрема моделі 4С, забезпечує інтеграцію креативності з критичним мисленням, комунікацією та співпрацею, що підвищує якість навчання та активність учнів. Таким чином, уроки англійської мови виступають ефективною платформою для комплексного розвитку особистості, поєднуючи мовну підготовку з формуванням соціально значущих умінь

ЛІТЕРАТУРА

1. Boryn H., Bakhmat N., Horina O., Horska H., Braslavska O. Development of General Competences in Higher Education Students: Soft Skills and Basics of Scientific Research. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2023.
2. Ellah H. R., Azmi N. Teachers' Role in Developing Students' Soft Skills: Creativity as an Example. *European Modern Studies Journal*. 2023. Vol. 7, No. 2.
3. Erikson E. H. *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company. 1994.
4. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*. 2004. Vol. 30, No. 1.
5. Kechagias K. *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki. 2011.
6. Kubátová J., Müller M., Kosina D., Kročil O., Slavičková P. Soft Skills for the 21st Century: Defining a Framework for Navigating Human-Centered Development in an AI-Driven World. Cham: Springer. 2023.
7. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London. 1999.
8. Novia F., Nurdianti D., Purwanto M. B. English Learning and Innovation Skills in 21st Century: Implementation of Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration. *Asian Journal of Applied Education*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 113-124.
9. Resnick M. *Sowing the Seeds for a More Creative Society. Learning & Leading with Technology*. 2007.
10. Succi C. Soft Skills for the Next Generation: Toward a Comparison between Employers and Graduate Students' Perceptions. *Sociologia del Lavoro*. 2018.
11. Yılmaz B., Urhan B. The Importance of Soft Skills in Employability: A Two-Way Perspective. *Alanya Academic Review Journal*. 2024. Vol. 8, No. 3.
12. Маршицька В. В., Орлова Г. В. Теоретичні основи формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. Київ. 2023.

*Мелех Анна**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,**Науковий керівник: Бабій Л.Б., кандидат філологічних наук,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ CLIL У СЕРЕДНЮ ОСВІТУ

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) стало одним з інноваційних підходів у європейській освіті протягом останніх трьох десятиліть. «Концепція інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL) виникла в 1990-х роках, і це десятиліття вважається десятиліттям «викладання та навчання через іноземну мову» [5, с. 54]. Термін був введений у 1994 році та запроваджений у 1996 році UNICOM» [11, с. 315].

CLIL інтегрує предметні знання та вивчення іноземних мов в рамках одного уроку, сприяючи багатомовній компетенції та покращуючи когнітивні та комунікативні навички.

Європейська політика в галузі освіти наголошує на важливості багатомовності та міжкультурної компетенції, позиціонує CLIL як стратегічний інструмент освітніх інновацій [9, с. 318–320]. В Україні нещодавні освітні реформи та процес європейської інтеграції підвищили інтерес до CLIL. Однак український досвід залишається недостатньо систематизованим, і багато шкіл та університетів досі не мають структурованих методик для впровадження CLIL [4, с. 47–49]. Тому актуальність вивчення CLIL в українському контексті ґрунтується на його потенціалі для підвищення якості освіти та узгодження національної практики з європейськими стандартами.

Якщо ж говорити про європейський досвід CLIL, то він характеризується довгостроковою інституційною та сильною політичною підтримкою в національних освітніх системах. З 1990-х років CLIL широко впроваджується по всій Європі; проте особливо успішні приклади можна спостерігати в Іспанії, Фінляндії та Естонії, особливо якщо враховувати як ефективність впровадження, так і освітні результати, відображені в міжнародних оцінюваннях, таких як PISA 2022 [8, с. 45–60]. Ці країни демонструють, що CLIL стає найефективнішим, коли він підтримується узгодженою мовною політикою, систематичною підготовкою вчителів та інтеграцією навчальних програм, що забезпечує баланс між вивченням змісту та розвитком мови.

Концептуальна основа CLIL базується на інтеграції змісту, комунікації, пізнання та культури, яку зазвичай називають «4C's framework (Content, Communication, Cognition, Culture) [1, с. 41–45]. Цей підхід гарантує, що вивчення мови вбудоване в змістовні предметні контексти, а не розглядається як ізольована академічна дисципліна. В результаті учні отримують предметні знання, одночасно розвиваючи компетенцію іноземної мови в автентичних комунікативних ситуаціях. Така модель з подвійним фокусом покращує як когнітивний, так і лінгвістичний розвиток, дозволяючи учням взаємодіяти з академічним змістом через іноземну мову природним та функціональним способом. Дослідження показують, що CLIL значною мірою сприяє розвитку

навичок мислення вищого порядку, оскільки учні повинні аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію нерідною мовою [2, с. 182–204]. Більше того, CLIL підвищує мотивацію учнів, створюючи змістовне та контекстно-орієнтоване навчальне середовище, яке відрізняється від традиційного мовного навчання та заохочує активну участь у навчальному процесі.

Особливо актуальним аналітичним випадком у рамках європейського досвіду CLIL є Естонія, оскільки вона демонструє, як інтегровані зміст та мова підходи можуть функціонувати в рамках ширшої національної мовної політики, спрямованої на зміцнення державної мови в освіті [3, с. 70–100]. Після відновлення незалежності Естонія зіткнулася зі складною соціолінгвістичною ситуацією, що характеризувалася великою російськомовною групою населення та широким використанням російської мови в освіті та суспільному житті. У відповідь уряд запровадив комплексну мовну та освітню реформу, спрямовану на зміцнення естонської мови як основної мови навчання, одночасно забезпечуючи соціальну та освітню інтеграцію меншин.

У цих рамках підходи, пов'язані з CLIL, та предметне мовне занурення стали важливими освітніми інструментами. Замість того, щоб безпосередньо виключити російську мову з освітньої системи, Естонія поступово збільшила використання естонської мови як засобу навчання з немовних предметів, особливо в середніх школах, які відвідують російськомовні учні. Такі предмети, як історія, громадянська освіта та географія, все частіше викладалися естонською мовою, що створювало автентичні академічні контексти для вивчення мови та дозволяло учням розвивати функціональну компетентність у державній мові через вивчення предметів. Цей поступовий перехід відображав ключові принципи CLIL, включаючи інтеграцію змісту та мови, когнітивну залученість та контекстуалізовану комунікацію [1, с. 50–55].

Дослідження освітніх реформ в Естонії показують, що цей підхід значно покращив володіння естонською мовою серед російськомовних студентів та збільшив їхню участь у вищій освіті та на ринку праці [8, с. 100–130]. Водночас російська мова не була повністю вилучена з мовного середовища студентів, оскільки вона продовжувала функціонувати як домашня та громадська мова. Це демонструє, що CLIL може підтримувати мовну інтеграцію, не придушуючи мовне розмаїття, за умови, що освітні реформи впроваджуються поступово та підтримуються інституційною політикою.

З ширшої європейської точки зору, естонська модель доповнює досвід Іспанії та Фінляндії, показуючи, що CLIL може бути адаптований до різних соціолінгвістичних реалій.

Іспанія є одним із найширших контекстів впровадження CLIL у Європі. Двомовні освітні програми широко розвинені, особливо в таких регіонах, як Каталонія, де багатомовна освіта стала важливим компонентом освітньої системи. У Каталонії учні знайомляться з іспанською та каталонською мовами навчання, тоді як англійська все більше інтегрується у викладання предметів через CLIL, створюючи тримовне навчальне середовище. Дослідження показують, що іспанські програми CLIL позитивно вплинули на мовну компетентність учнів та їхню академічну успішність, хоча регіональні відмінності у впровадженні залишаються проблемою [10, с. 315–341; 3, с. 90–110]. Досвід Іспанії демонструє,

як CLIL може ефективно функціонувати в багатомовному контексті та сприяти як розвитку мови, так і інтернаціоналізації освіти.

Фінляндія є прикладом високоякісної та педагогічно збалансованої моделі CLIL. CLIL впроваджується переважно в початковій та середній освіті, де окремі предмети, такі як природничі науки, географія та суспільствознавство, викладаються англійською або шведською мовами поряд з фінською національною навчальною програмою. Фінський підхід наголошує на сильній підготовці вчителів, педагогіці, орієнтованій на учня, та когнітивному розвитку, забезпечуючи, щоб вивчення змісту залишалось центральним, тоді як засвоєння мови розвивається природним чином через академічну діяльність. Дослідження показують, що фінські програми CLIL сприяють високим академічним досягненням та високому рівню володіння мовою завдяки ретельному плануванню навчальної програми та підготовці вчителів [7, с. 10–20; 3, с. 110–130; 6, с. 20–40]. Досвід Естонії є особливо цінним для України, оскільки обидві країни мають певні історичні та соціолінгвістичні спільні риси, включаючи пострадянську лінгвістичну трансформацію та необхідність зміцнення національної мови в освіті. Естонія ілюструє, що CLIL може служити стратегічним освітнім інструментом, який одночасно підтримує розвиток мови, академічні досягнення та національну згуртованість. Ключовий фактор успіху полягає в балансі між мовною політикою, розробкою навчальних програм та підготовкою вчителів, а також у чіткому пріоритеті державної мови в системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
2. Dalton-Puffer C. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 182–204. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
3. Eurydice. Key data on teaching languages at school in Europe. Luxembourg : European Commission, 2017. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu> (дата звернення: 16.04.2026).
4. Kulish I., Hrytsyk N., Bihych O. Implementation of CLIL in Ukrainian higher education: Challenges and perspectives. *Advanced Education*. 2022. № 19. P. 45-52.
5. Marsh D. CLIL/EMILE: The European dimension – Actions, trends and foresight potential. Brussels : European Commission, 2002.
6. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford : Macmillan, 2008.
7. Nikula T., Marsh D. *Terminological considerations regarding CLIL*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 1997.
8. OECD. PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
9. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2011. Vol. 15, № 3. P. 315–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>

10. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012. Vol. 15, № 3. P. 315-341.
11. Pokrivčáková S. та ін. CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers. Nitra : Constantine the Philosopher University, 2015.
12. Trim J. Language learning for European citizenship: Final report. Strasbourg : Council of Europe, 1998.

Мельник Діана

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У контексті стрімкої глобалізації освітнього простору та посилення ролі міжкультурної комунікації вимоги до професійної підготовки вчителів англійської мови зазнають якісних змін. Англомова фонетична компетентність у сучасній методиці навчання розглядається не лише як складова комунікативної компетентності, а як важливий показник професійної готовності вчителя, оскільки вона визначає якість мовленнєвого зразка, результативність педагогічної взаємодії та ефективність міжкультурної комунікації. Водночас аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про стійку тенденцію до фрагментарності у формуванні фонетичних навичок, відриву від автентичних комунікативних ситуацій, обмеженого використання цифрових інструментів та недостатньої мотивації здобувачів до систематичної самостійної роботи над вимовою. З огляду на це, інтегрований підхід постає методологічною відповіддю на зазначені виклики, поєднуючи лінгвістичну точність, педагогічну системність, технологічну гнучкість та міжкультурну спрямованість навчального процесу.

Проблема формування іншомовної фонетичної компетентності активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. В українській методиці вагомий внесок зробили О. Чухно, Г. Задільська, Ю. Головач, А. Долина, Т. Григор'єва, Т. Кравченко та інші. Як стверджує О. Тарнопольський, «навчання іноземної мови не зводиться лише до опанування лексики чи граматики; воно передбачає активізацію сформованих автоматизмів у комунікативному процесі, де фонетика виступає невід'ємною складовою» [8, с. 30]. Таким чином, фонетична компетентність має розглядатися не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з іншими компонентами іншомовної комунікативної компетентності, що зумовлює необхідність її системної інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Ми також погоджуємося з твердженням Т. Кравченко, яка наголошує, що попри зростаючу увагу до лексико-граматичного аспекту, «вимова залишається однією з найскладніших і водночас найменш досліджених складових мовної підготовки, хоча саме вона значно впливає на успішність майбутньої професійної діяльності вчителя» [7, с. 10]. Тобто, ігнорування фонетичного

аспекту в навчальному процесі не лише знижує якість комунікації, а й формує хибні вимовні навички, які в подальшому ускладнюють професійну адаптацію молодих фахівців. Важливою ідеєю вважаємо також положення Г. Задільської щодо необхідності поєднання комунікативно орієнтованих технологій із систематичною фонетичною практикою, що дозволяє подолати відрив навчання від реальних мовленнєвих ситуацій [6, с. 47].

Зарубіжний науковий дискурс формування фонетичної компетентності представлено працями Дж. Дженкінс, Дж. Левіса, М. Манро, Т. Дервінг, М. Пеннінгтон, А. Кукульська-Халме та інших. Дж. Дженкінс зазначає, що в умовах глобальної комунікації пріоритет має переходити від імітації «носієвої норми» до формування інтернаціональної зрозумілості (*intelligibility*), що тісно корелює з концепцією *English as a Lingua Franca* [10, с. 30]. Дослідження М. Манро, Т. Дервінг доводять, що навіть невеликі, але регулярні вправи з корекції акценту значно покращують сприйняття мовлення носіями інших мов, що є критично важливим для вчителя, який має бути зрозумілим для різноманітної аудиторії [9, с. 385]. Сучасний технологічний вимір проблеми розкрито у працях М. Пеннінгтон, А. Кукульська-Халме, які аналізують потенціал мобільних застосунків для персоналізації фонетичного тренування та формування автономності учня [11, с. 118].

О. Бігич визначає інтегрований підхід як «органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів навчання, що забезпечує паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями в єдиному комунікативному контексті» [1, с. 82].

Таким чином, інтегрований підхід дає змогу розглядати формування фонетичної компетентності не як ізольований компонент підготовки майбутніх вчителів, а як органічну складову професійно орієнтованої іншомовної комунікації.

Т. Григор'єва запропонувала алгоритмічну модель формування фонетичної компетентності. Дослідниця обґрунтовує доцільність чотириетапної структури фонетичної роботи, що забезпечує послідовний перехід від сприйняття до продуктивного використання мовленнєвих зразків у комунікативному контексті [3, с. 20]. Згідно з цією моделлю, навчання розпочинається з презентації матеріалу в ситуативних мікродіалогах, далі слідує рецептивне опрацювання (розвиток фонематичного та інтонаційного слуху), репродуктивне тренування (відтворення через імітативні та комбінаторні вправи) та завершується продуктивним етапом, де засвоєні навички застосовуються у вільному спілкуванні.

На думку Т. Григор'єва інтегрований підхід надає цьому алгоритму гнучкості: кожен етап може бути технологічно збагачений [3, с. 21]. Презентацію та рецепцію доцільно підсилити інтерактивними аудіовізуальними платформами, репродуктивну практику – мобільними застосунками з функцією автоматичної діагностики, а продуктивне мовлення – реалізувати у віртуальних комунікативних середовищах. Така адаптація перетворює класичну методичну

схему на динамічну, персоналізовану та комунікативно орієнтовану систему підготовки майбутнього вчителя.

Особливу роль у реалізації інтегрованого підходу відіграють інтерактивні мобільні застосунки, які виступають каталізаторами автоматизації фонетичних навичок. Сучасні платформи на базі штучного інтелекту та технології автоматичного розпізнавання мови (ASR) забезпечують миттєву діагностику артикуляційних помилок, візуалізацію акустичних параметрів, порівняння з еталонним зразком та адаптивне коригування в реальному часі. А. Кукульська-Халме, зазначає, що «мобільне навчання мови (MALL) змінює освітній процес, роблячи його безперервним, персоналізованим та орієнтованим на автономність здобувача» [11, с. 122].

Автор підкреслює, що мобільні застосунки дозволяють подолати бар'єр «аудиторного часу», надаючи можливість для асинхронної, багаторазової та контрольованої практики. Крім того, завдяки цим інструментам студенти мають змогу відпрацьовувати автоматизми розпізнавання та відтворення фонетичних явищ, що стає надійною основою для формування стабільних вимовних навичок у спонтанному мовленні.

Таким чином, інтегрований підхід у формуванні англомовної фонетичної компетентності майбутніх учителів є ефективним засобом підвищення якості їхньої професійної підготовки. Поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологіями, зокрема мобільними застосунками, сприяє формуванню правильних вимовних навичок, розвитку комунікативної компетентності та підвищенню мотивації студентів. Реалізація цього підходу забезпечує трансформацію фонетичного тренування з механічного відпрацювання звуків у цілісну професійно-орієнтовану діяльність, де майбутній вчитель одночасно вдосконалює власну вимову та опановує методику її навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Богомолова Т. А. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов: проблеми та перспективи. Інноваційна педагогіка. 2021. № 34. С. 71–75.
3. Григор'єва Т. Ю. Інтегрований підхід у формуванні фонологічної компетенції студентів під час вступно-корективного курсу. Педагогічні науки. Херсон. Т. 3, № 76. 2017. С. 17–22.
4. Гутник В. М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови. Іноземні мови. 2016. № 1. С. 24–30.
5. Єременко Т. Є. Фонологічна компетенція викладача іноземної мови: сутність і структура. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, 17–18 березня 2005 р. Київ, 2005. С. 51–52.

6. Задільська Г. М. Сучасні педагогічні технології формування фонетичної компетенції студентів-філологів ЗВО в умовах комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови. Молодь і ринок. 2019. № 8. С. 45–51.
7. Кравченко Т. М., Бопко І. З., Бедевельська М. В. Розвиток практичних навичок правильної вимови як важлива умова майбутнього професійного спілкування англійською мовою. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 85(2). С. 1–12.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземних мов: комунікативний підхід. Київ : Ленвіт, 2018. 256 с.
9. Derwing T. M., Munro M. J. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. TESOL Quarterly. 2005. Vol. 39, No. 3. P. 379–397.
10. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. Oxford : Oxford University Press, 2000. 192 p.
11. Kukulska-Hulme A., Shields D. Making the most of mobile devices for language learning: A review of current practices. CALICO Journal. 2022. Vol. 39, No. 2. P. 112–130.

Недошитко Олена

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дячук Н. М., доктор філософії,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій створює нові перспективи для навчання, зокрема й навчання іноземних мов. Традиційні підходи до викладання залишаються актуальними і важливими, проте вони є не завжди достатніми, адже суспільство постійно змінюється і цифрові онлайн технології навчання здатні більше зацікавити сучасного учня, котрий звик спілкуватися онлайн, користуватися мультимедійними ресурсами та мати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час доби. Часто використання освітніх онлайн платформ є не лише цікавим додатком до навчання, а єдиною можливістю для учнів здобути освіту, оскільки вони не завжди мають можливість, як от в умовах війни, відвідувати традиційні заняття у школі.

Говорячи про навчання іноземних мов, варто підкреслити, що формування іншомовної граматичної компетентності є запорукою успішного процесу комунікації, оскільки розуміння, знання правил іноземної мови та вміння застосовувати їх на практиці дозволяють правильно висловлювати власні думки та розуміти співрозмовника.

З метою кращого розуміння можливостей ефективного формування англійськомовної граматичної компетентності учнів, розглянемо трактування поняття «граматична компетентність» науковцями. Так, І. Тригуб визначає граматичну компетентність як «здатність людини до коректного граматичного

оформлення своїх усних і письмових висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та граматичної усвідомленості» [2, с. 41].

Як зазначає І. Мірошник, «англомовна граматична компетентність розглядається як здатність до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань...» [3, с. 100]. Схоже визначення граматичної компетентності подіє й О. Биконя, підкреслюючи важливість навчання учнів правильного граматичного оформлення висловлювань, додаючи, що не менш важливою є також здатність розуміти граматичне оформлення мовлення співрозмовника [1, с. 11].

Англомовна граматична компетентність є комплексним поняттям, котре включає в себе граматичні знання, граматичні навички та граматичну усвідомленість [1, с. 11]. Граматичні знання включають знання форми та значення граматичної структури, розуміння її функції та знання особливостей її використання [5, с. 394]. Граматична усвідомленість є свідомим засвоєнням граматичних структур, явищ та правил, що охоплює не лише їх розуміння, а й уміння використовувати в усних, чи письмових мовленнєвих висловлюваннях. Вона включає вміння аналізувати граматичне оформлення власного мовлення та мовлення інших. При цьому важливою є здатність розпізнавати відхилення від граматичних норм висловлювання, співвідносити їх із правильними варіантами та аналізувати причини виникнення таких відхилень від норми й шляхів їх корекції [1, с. 11-12].

Граматичні навички, як один із елементів англомовної граматичної компетентності, дозволяють коректно оформити повідомлення, вести комунікацію та розуміти висловлювання інших [1, с. 11-12]. Автоматизація використання тих, чи інших граматичних форм і структур дозволяє пришвидшити процес висловлювання, завдяки чому мовець може миттєво сформулювати власну думку та коректно її висловити, а також відреагувати на висловлювання інших учасників комунікації.

Беручи до уваги особливості та структуру англомовної граматичної компетентності, стає зрозумілим, що забезпечення не лише розуміння граматичних форм і явищ учнями, а й достатньої кількості тренувань у їх використанні дозволить зробити процес формування англомовної граматичної компетентності успішним. При цьому завдання вчителя полягає також в такій організації навчального процесу, котра дозволить мотивувати учнів до роботи над своїми мовними вміннями, а зокрема й до тренування граматичних явищ, що вивчаються. Інформаційні технології, до яких сучасні учні вже звикли та які є невід'ємною частиною їхнього щоденного життя, сприятимуть підвищенню вмотивованості учнів і покращенню їхніх граматичних умінь.

Освітні онлайн платформи, як приклад інформаційних технологій для навчання, мають низку переваг:

- 1) індивідуалізація навчання;
- 2) доступність навчальних матеріалів;
- 3) формування мотивації до навчання;

- 4) можливість використання у форматі змішаного навчання;
- 5) миттєвий зворотній зв'язок;
- 6) різноманітність;
- 7) можливість здійснення самоконтролю.

Сучасні інформаційні онлайн-платформи дозволяють зробити процес вивчення граматики більш індивідуалізованим, оскільки ту чи іншу платформу можна підбирати у відповідності з рівнем знань учня, а багато платформ також дають можливість адаптувати подачу навчального матеріалу у відповідності до обраного рівня.

Доступність навчальних матеріалів онлайн є великою перевагою цифрових платформ. Це означає, що учень може працювати з ними з будь-якої точки, де є доступ до інтернету, маючи телефон, планшет, або ноутбук. Часто такі освітні онлайн платформи є безкоштовними, або пропонують можливість безкоштовного використання з дещо обмеженим функціоналом. Окрім того, усі необхідні матеріали зібрані в одному місці, що не вимагає постійних затрат часу на пошук інформації чи ресурсів.

Будучи цікавим способом навчання, пропонуючи інтерактивність і можливість вибору рівня складності, або потрібного матеріалу, а також включаючи відео, чи аудіо, цифрові онлайн платформи здатні мотивувати учнів до постійної роботи із покращення власних граматичних умінь.

Не менш важливою перевагою цифрових онлайн платформ є можливість використання їх у форматі змішаного та дистанційного навчання. Це зручно не лише для учнів, а й для вчителя, котрий миттєво може отримати інформацію про виконані учнями завдання, часто уже автоматично перевірені системою, а також працювати над матеріалами одночасно з учнями, навіть якщо вони перебувають на занятті онлайн.

Велика різноманітність сучасних онлайн платформ дозволяє вчителю й учневі обирати те, що є найбільш доцільним для виконання поставленої мети, або те, що буде найбільш цікавим для учнів.

Наостанок, цифрові онлайн платформи не лише дозволяють учителю отримати миттєву інформацію про виконані учнями завдання й про результати їх виконання, а й надають можливість учневі здійснювати самоконтроль, розуміючи які саме граматичні явища потребують додаткового тренування та повторення. Такі цифрові платформи дозволяють учневі неодноразово повертатися до виконання того, чи іншого завдання, доки учень не буде задоволений власним результатом і не засвоїть матеріал на належному рівні.

Підсумовуючи, варто зазначити, що навчання англійської мови, й зокрема й формування англомовної граматичної компетентності, потребує нових підходів та залучення сучасних інформаційних технологій. Цифрові онлайн-платформи здатні не лише мотивувати учнів, пропонуючи інтерактивне навчання, адаптоване до їхніх потреб, а й дозволить забезпечити різноманітність тренувальних завдань та миттєвий зворотній зв'язок для максимальної ефективності процесу навчання граматики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биконя О. П. Вимоги до рівня володіння курсантами економічної спеціальності англomовною граматичною компетентністю. Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. 2020. No2 (5). С. 7–22.
2. Кондратьєва О. М. Формування англomовної граматичної компетентності майбутніх фахівців з цифрових технологій в умовах дистанційного навчання. Педагогічні науки. 2024. В.107. С. 40-43.
3. Мірошник І. В. Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі. Молодий вчений. № 2.1 (54.1). С. 99-103.
4. Тригуб І. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2014. №10. С. 74–77.
5. Labinska B., Zenia L., Matiichuk K., Danylovych O. Information Technologies in the Formation of Foreign Language Grammatical Competence While Teaching a Language for Specific Purposes. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL. 2021. Vol. 7. Pp. 390–405. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1796/Arabeducat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 09.04.2026).

Пальченко Вікторія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: Калініна Л.В.,

кандидат педагогічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ SHARED READING

Постановка проблеми. Формування читацької компетентності учнів початкової школи є актуальною методичною проблемою сьогодення. У сучасному світі швидкого інформаційного обміну та цифрових технологій здатність адекватно сприймати, аналізувати та інтерпретувати текстову інформацію є однією з базових навичок, необхідних не лише для навчання, а й для повсякденного життя. Проблема низького рівня читацької компетентності в молодших школярів залишається актуальною, оскільки багато дітей не в змозі повноцінно осмислити зміст прочитаного, що впливає на успішність у всіх галузях навчання. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні ефективних педагогічних підходів, які б забезпечували активну взаємодію учнів із текстом. Ми вважаємо, що одним із таких підходів є технологія *shared reading*, яка сприяє не лише підвищенню рівня навчальних досягнень, а й всебічному

розвитку особистості молодшого школяра, закладаючи міцний фундамент для подальшого навчання та самостійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури демонструє, що технологія *shared reading*, або спільне читання, вважається однією з найефективніших педагогічних стратегій для формування читацької компетентності молодших школярів. Зокрема, Олександра Савченко розглядає читання як провідний вид мовленнєвої діяльності молодших школярів і підкреслює необхідність формування умінь працювати з текстом на різних рівнях [4]. Василь Сухомлинський також наголошував на виховному значенні читання та ролі книги у формуванні особистості дитини [5]. Також, серед зарубіжних дослідників варто відзначити Don Holdaway, який розробив концепцію *shared reading* як ефективного способу навчання читання через спільну діяльність учителя й учнів [6]. Таким чином, у науковій літературі накопичено значний теоретичний досвід, однак питання практичного впровадження технології *shared reading* у початковій школі потребує подальшого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності використання технології *shared reading* у процесі формування читацької компетентності учнів початкової школи

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування читацької компетентності молодших школярів є складним та багатограним процесом, який потребує системного підходу та врахування вікових особливостей дітей. Читацька компетентність розглядається як інтегроване поєднання умінь та навичок розуміння, аналізу та інтерпретації тексту, а також здатності виражати власні думки щодо прочитаного. У педагогічній теорії та практиці вона вважається ключовим компонентом навчальної діяльності, оскільки без розвитку умінь читати, аналізувати і критично оцінювати тексти неможливе формування високого рівня навчальної компетентності. Особливості розвитку читацької компетентності в учнів початкової школи визначаються специфікою вікового розвитку дітей, рівнем їх мовної підготовки, мотиваційними чинниками та індивідуальними психологічними особливостями. На ранніх етапах навчання важливо формувати не лише технічну сторону читання, а й розвиток уяви, критичного мислення, мовленнєвої культури та емоційного сприйняття тексту, що забезпечує всебічний розвиток особистості школяра.

Наш досвід свідчить, що використання сучасних педагогічних технологій, орієнтованих на активне включення учнів у процес читання, значно підвищує ефективність формування читацької компетентності. Особливо перспективним є застосування технології *shared reading*, яка передбачає спільне читання з вчителем, активне обговорення тексту та залучення дітей до різних видів діяльності, пов'язаних із текстом. Ця технологія дозволяє не лише розвивати технічні навички читання, а й сприяє формуванню комунікативних умінь, розширенню словникового запасу, розвитку мислення та емоційного інтелекту. Технологія *shared reading* відрізняється від інших педагогічних технологій тим,

що виступає не лише як мета навчання – формування навички читання в учнів, а й як засіб навчання, оскільки в процесі спільного читання діти оволодівають навичками читання, розвивають мовлення та засвоюють виховні цінності. Використання *shared reading* у навчальному процесі забезпечує інтерактивний підхід, коли учні активно включені в процес навчання, проявляють інтерес до текстів різної тематики, навчаються висловлювати власні думки та слухати аргументи інших. Практичне застосування цієї технології демонструє позитивний вплив на рівень читацької компетентності, підвищує мотивацію до читання та формує стійкий інтерес до літератури з раннього віку.

Методика використання *shared reading* передбачає поетапну організацію навчального процесу з урахуванням вікових особливостей учнів. Під час спільного читання використовуються різні методичні прийоми: читання вголос учителем, хорове читання, повторне читання, читання «ланцюжком», а також супровідне читання, коли учні стежать за текстом разом із учителем. Таким чином, для практичної ілюстрації ми обрали книгу «*Baboon's Nest*». Як ми зазначали раніше, організація спільного читання здійснюється поетапно. На першому етапі увага зосереджується на розумінні змісту. Учитель демонструє обкладинку книги та звертається до учнів із запитаннями: «*What do you see? What is this? What do you think the story is about?*». Після цього вчитель виразно читає текст, змінюючи голос відповідно до персонажів та використовуючи міміку, жести та інші засоби невербальної комунікації (*body language*) для кращого розуміння змісту. Наприклад: «*Baboon said: «Shoo, you!»*» – учитель говорить суворим голосом; «*Eagle said: «No, you shoo!»*» – змінює інтонацію. Після читання вчитель організовує обговорення: «*What was the problem in the story?*». Також використовується прийом «інтерв'ю з персонажем»: один учень виконує роль бабуїна, інші ставлять запитання: «*Why did you fight?*» – «*Because I built the nest.*» Це сприяє розвитку мовлення та глибшому розумінню тексту. На другому етапі увага приділяється словниковій роботі. Учитель перечитує текст, заохочуючи учнів долучатися до повторюваних фрагментів: «*The sun went down, down, down...*» Учні повторюють разом із учителем. При появі нових слів учитель зупиняється: «*Whirling, twirling – what do these words mean?*» Учні намагаються пояснити або показують рухами. Учитель уточнює значення, демонструючи жестами обертання: «*Look, the leaves are whirling in the wind.*» Нові слова записуються на «*Wow words chart*». На третьому етапі формується навичка виразного читання. Учитель звертає увагу на розділові знаки: «*These are ellipses... they mean pause.*» Учні повторюють слово *ellipsis*. Далі: «*When you see a comma – what do you do?*». Учитель також пояснює лапки: «*These are speech marks – someone is talking.*» Учні визначають, хто говорить, і читають, змінюючи голос. Учні читають хором: «*Sharing is best.*» Учитель просить повторити ще раз, звертаючи увагу на інтонацію. На четвертому етапі відбувається робота над фонікою. Після спільного читання вчитель виділяє окремі слова та звуки, звертає увагу на рими, наприклад: *nes – best*, аналізує звуковий склад, формує фонематичну обізнаність. На п'ятому етапі текст використовується як основа для творчої діяльності. Учні інсценізують історію, відтворюють діалоги, або

переказують її своїми словами. Учитель може запропонувати завдання: «Retell the story» або «Draw your favourite scene and describe it». Результати оформлюються у вигляді спільної книги або виставки.

Загалом, проведене дослідження підтверджує, що систематичне та продумане використання педагогічних технологій, орієнтованих на активне залучення учнів, є ефективним засобом формування читацької компетентності в початковій школі. Розвиток читацької компетентності не обмежується лише вмінням правильно та швидко читати тексти, а включає комплекс навичок критичного аналізу, розуміння сенсу, вираження власних думок та емоційного сприйняття літератури. Застосування shared reading створює сприятливі умови для навчальної взаємодії, інтеграції знань і навичок, розвитку креативності та самостійності, що є ключовими складовими сучасної початкової освіти.

Висновки. Отже, формування читацької компетентності учнів початкової школи є одним із ключових завдань сучасної освіти, що визначає подальший успіх дитини у навчанні. Таким чином, технологія shared reading є важливим та ефективним підходом у навчанні читання дітей молодшого шкільного віку. Такий спосіб навчання передбачає спільну роботу вчителя та учнів із текстом, що допомагає не лише вдосконалювати техніку читання, а й краще розуміти зміст прочитаного. Використання цієї технології сприяє розвитку словникового запасу, уміння висловлювати власну думку та взаємодіяти з іншими учнями, забезпечує інтеграцію мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку учнів, сприяє формуванню читацької та комунікативної компетентностей, розвитку міжкультурної свідомості та ціннісних орієнтацій. Таким чином, формування читацької компетентності через активні педагогічні технології сприяє не лише підвищенню рівня навчальних досягнень, а й всебічному розвитку особистості молодшого школяра, закладаючи міцний фундамент для подальшого навчання та самостійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
2. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/ua>
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
4. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. для 4 кл. / В. О. Мартиненко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / за наук. ред. О. Сухомлинської. Харків : Акта, 2012. 545 с.
6. Holdaway, D. The foundations of literacy. Sydney: Ashton Scholastic, 1979.

*Пенюшкевич Іванна**здобувач першого рівня вищої освіти,**Житомирський державний університет імені Івана Франка**Науковий керівник: Валентина Папіжук, кандидат педагогічних наук,**доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти*

ПАРНА РОЛЬОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в сучасній освіті зумовлюють необхідність переосмислення підходів до формування комунікативної компетентності учнів на уроках іноземної мови. Сьогодні володіння мовою розглядається не як здатність відтворювати завчені лексико-граматичні структури, а як уміння здійснювати ефективну інтеракцію в динамічних життєвих ситуаціях. Особливої актуальності це набуває на середньому етапі навчання, коли підлітки відчують потребу в самовираженні та соціальній взаємодії. Водночас саме на цьому етапі виникає суперечність між наявним лексичним запасом учнів і їхнім умінням використовувати його для розв'язання реальних комунікативних завдань. Традиційні методи навчання часто не забезпечують достатнього рівня мовленнєвої активності кожного учня, що призводить до формування мовного бар'єра. Отже, пошук і впровадження ефективних форм організації навчання, серед яких особливе місце посідає парна рольова взаємодія, є важливим завданням розвитку інтерактивних умінь учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання ігрових методів у навчанні іноземних мов перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, О. В. Бровкіна та К. В. Турчин наголошують, що рольова гра є універсальною формою навчання, яка дає змогу моделювати ситуації реального спілкування та стимулює розвиток критичного мислення й креативності учнів.

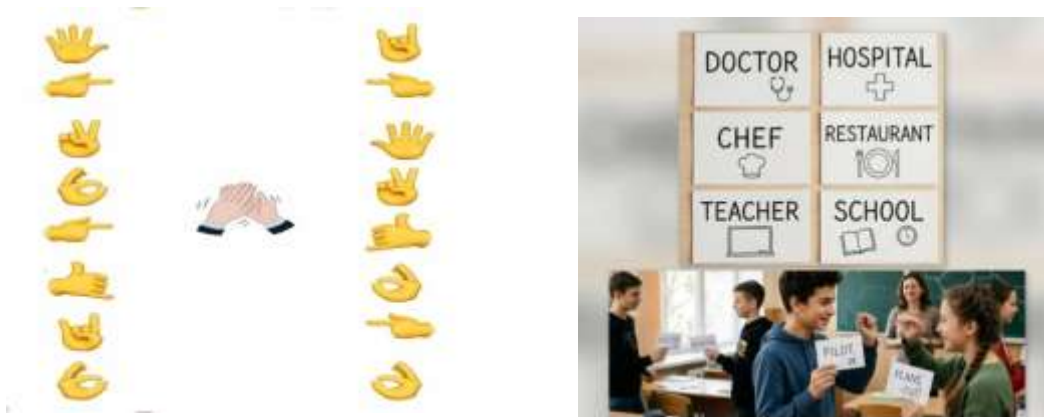
Питання розвитку діалогічного мовлення на середньому етапі навчання висвітлено у працях М. Г. Гриненко, яка підкреслює важливість створення природних стимулів до спілкування. Окрім того, О. О. Несен акцентує увагу на необхідності підтримання високої динаміки уроку через активні форми взаємодії, що сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Попри значну кількість наукових напрацювань, механізм трансформації парної роботи у цілісну систему розвитку інтерактивних умінь у межах рольового контексту потребує подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальною метою сучасного уроку іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, яку ми розглядаємо як інтегровану здатність особистості до міжкультурного спілкування, що базується на поєднанні мовних знань, соціального досвіду та стратегічних умінь. Компетентний учень — це не той, хто володіє найбільшим

обсягом лексики, а той, хто вміє ініціювати спілкування, адекватно реагувати на репліки співрозмовника та знаходити вихід із комунікативних труднощів.

У межах дослідження принциповим є розмежування понять «парний



формат» і «діалог», які в методичній літературі часто ототожнюються. Парний формат визначаємо як організаційну форму взаємодії, що створює комунікативне середовище для співпраці двох учнів. Натомість діалог є безпосереднім продуктом мовленнєвої діяльності – результатом обміну репліками.

Таким чином, парний формат виступає ширшим поняттям і функціонує як дидактична основа, у межах якої можуть реалізовуватися різні види діяльності: діалогічне мовлення, робота над граматичними структурами, взаємоперевірка, мозковий штурм або ігрові вправи. Це забезпечує перехід від моделі «вчитель – учень» до взаємодії «учень – учень».

Для практичної реалізації потенціалу парної рольової взаємодії було впроваджено систему вправ, що базуються на автентичних ситуаціях. Важливим етапом є варіативне формування пар, що створює ефект новизни. Зокрема, використання методів «спільного жесту» (див. мал. 1а) або асоціативного підбору (pilot — plane, doctor — hospital, chef — restaurant) (мал. 1б) дає змогу активізувати учнів ще до початку основної діяльності. (Малюнок 1).

Мал. 1. Методи формування пар: а - спільний жест; б - асоціативні картки.

Ефективним засобом розвитку інтерактивних умінь є вправи типу «Information Gap». Наприклад, у вправі «Travel plan» створюється ситуація реальної потреби в інформації. Наприклад, учень А володіє даними про транспортні витрати та час відбуття, а учень Б має дані про назви готелів та програму дозвілля. Оскільки завдання неможливо виконати самостійно, учні змушені вступати у взаємодію, запитувати, уточнювати та фіксувати дані. Це вчить їх не просто вимовляти репліки, а активно слухати та реагувати на зміст сказаного партнером.

Вищий рівень розвитку інтерактивних умінь забезпечують рольові ігри на досягнення компромісу (наприклад, «The big compromise»), у яких учасники мають протилежні інтереси. У процесі взаємодії учні застосовують стратегії аргументації, переконання та досягнення згоди, що сприяє переходу від репродуктивного до продуктивного мовлення.

Наприклад, один учень обстоює ідею активного екстремального відпочинку, а інший – спокійного перебування у спа-готелі. У процесі обговорення учні переходять від завчених фраз до живого спілкування, використовуючи стратегії переконання, ввічливої відмови та пошуку точок дотику. Типовий приклад такої взаємодії виглядає наступним чином:

Student A: «I strongly suggest we go rafting in the morning! It's so exciting and we'll have much fun!»

Student B: «I see your point, and I know you like adventures, but I'm really exhausted after the exams. How about we go rafting for only one day, but stay in a comfortable hotel with a pool in the evening?»

Student A: «That sounds like a fair deal. I agree, let's do that!»

Така взаємодія розвиває вміння аргументувати власну позицію та водночас бути гнучким у спілкуванні, що є фундаментом успішної комунікації в сучасному світі.

Висновки. Отже, парна рольова взаємодія має значний дидактичний потенціал і сприяє перетворенню уроку іноземної мови на простір реальної комунікації. За умови системного використання парного формату та рольових ігор підвищується рівень залученості учнів, а їхні мовленнєві навички стають більш гнучкими та адаптивними.

Такий підхід забезпечує не лише ефективне засвоєння навчального матеріалу, а й формує важливі соціальні вміння: співпрацю, вміння слухати співрозмовника та досягати порозуміння. Це створює підґрунтя для подальшого успішного оволодіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Сучасні підходи до формування комунікативних умінь у школярів. Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2020. 5. С. 28-34.
2. Бровкіна О. В., Турчин К. В. Рольові ігри на заняттях з іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 61, Т. 1. С. 202–207.

3. Гриненко М. Г. Розвиток діалогічного мовлення учнів середньої школи на уроках іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 1(42). С. 78–81.
4. Несен О. О. Рухова активність учнів під час шкільних уроків англійської мови: метод. рек. для студ. ф-ту інозем. філології. Харків : ХНПУ, 2021. 31 с.
5. Рябенко М. В. Комунікативні ігри на уроках англійської мови як засіб підвищення мотивації учнів. Сучасні тенденції розвитку іноземних мов у вищих.

Полуб'як Софія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Бойчук М. І., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN DEVELOPING PHONOLOGICAL SKILLS

In the continuous development of English Language Teaching (ELT), the shift toward communicative competence has highlighted the importance of the real-life English audio materials. While traditional textbook recordings provide a clearly structured language environment for learners, they often lack the phonetic nuances of natural speech, such as elision, assimilation, and authentic intonation contours. This can create a gap between classroom theory and linguistic reality, especially as modern secondary school students are exposed to colloquial English through social media and digital entertainment. That is why the integration of authentic materials, varying from cinematic dialogues to YouTube vlogs or TikTok videos, serves as an essential tool in developing strong phonological skills. This requires employing techniques such as shadowing and the analysis of non-adapted texts. By using these techniques, teachers bridge the gap between artificial classroom drills and authentic English. Educators must move with the times, fostering confident and comprehensible speakers. The aim of this study is to investigate how authentic materials contribute to the development of learners' phonological skills and to explore the effectiveness of techniques such as shadowing in this process.

The concept of phonological skills plays a crucial role in learning English. Therefore, the teacher's goal is to create a pleasant environment in which students have an opportunity to acquire these skills, as they enhance learners' communicative competence, particularly in the context of listening and speaking. One of the key components is phonological awareness, which refers to the ability to consciously recognize and manipulate the sound structure of spoken language [2, p. 323]. It involves the ability to identify and work with elements such as syllables, rhymes, and individual phonemes, forming the basis for accurate pronunciation and comprehension.

Furthermore, phonological skills also deal with the ability to perceive features of natural speech, such as stress, intonation, rhythm and connected speech phenomena. It includes elision, assimilation, intrusion and linking, which constantly occur in everyday speech, but are often simplified or absent in traditional teaching materials. As a result, students may struggle with decoding real-life spoken language, where phonemic variation is more vivid. Such a problem also affects learners' reading skills, as to become a successful reader, one has to decode effortlessly so that most of the cognitive resources can be dedicated to comprehension [1, p. 2].

Another key concept in this study is that of authentic materials. The term 'authentic materials' is characterized by multiple definitions describing the idea of authenticity. In the field of language teaching, numerous definitions of authentic materials highlight the fact that they (authentic materials) are (1) not written for specific language teaching purposes and (2) expose students to a real language atmosphere [7, p. 140]. This offers a wide range of materials like podcasts, TV shows, radio, blogs, social media, etc. In addition, authentic materials provide cultural content of the language, as they introduce to the learners how the language is used by the native speaker and components of culture [4, p. 25]. By applying such materials in the learning process, educators not only expose students to real-life English, but also introduce the cultural aspects of the language.

The use of authentic materials in language teaching has been widely supported in modern ELT methodology. It is a strong tool to build learners' phonological skills, as in the process of teaching the foreign language, we can often encounter problematic cases when learners perceive the sound form but they do not correlate it to any meaning, so a learner can listen to a text in the foreign language and write it down without knowing the meaning of some words [3, p. 113]. With the help of authentic materials, students practice their understanding of the words, that can sound differently because of stress, speed, accent variation, etc. Learners often struggle to comprehend fast, natural speech, which is full of linking, elision and assimilation. Unlike adapted textbook recordings, authentic resources, such as podcasts, YouTube videos and TV shows prepare students not only for real communicative situations but also enhance their phonological competence.

As Teymurzada mentions, the use of authentic materials enhances learners' motivation, engagement, and overall language proficiency [6]. It can be observed that by using such materials, teachers not only enhance students' linguistic skills, but also make them engaged into studying. Learners actively participate in the lessons, when they study materials that align with their personal interests and real-life experiences. Instead of boring drills or chants, provided by textbooks, authentic songs and videos with real communication will serve as a motivation for practicing pronunciation and developing speaking skills. That shows the importance of adapting lessons to learners' needs and incorporating authentic materials through appropriate techniques to foster creativity and participation.

To use authentic materials in fostering phonological skills effectively, teachers need to integrate different techniques, such as shadowing. Shadowing is a language learning technique where the learner listens to audio in the target language and

simultaneously repeats what they hear (Alexander Arguelles) [5, p. 2660]. In this way, students enhance their pronunciation and listening skills, as they distinguish sounds better. Moreover, it develops their speaking fluency and intonation, making them confident and comprehensible speakers. Therefore, when applied to authentic audio input, shadowing becomes a powerful tool for bridging the gap between theoretical knowledge of phonology and its practical use in real-life communication.

In conclusion, the use of authentic materials plays a crucial role in forming learners' phonological skills in modern English Language Teaching. By fostering an atmosphere where real-life English is actively used, educators bridge the gap between classroom learning and real communication. This helps students deal with natural speech and improve their pronunciation, intonation, listening comprehension and perception of connected speech. Furthermore, materials alone are not enough, and employing techniques such as shadowing makes authentic materials effective and boosts students' confidence.

REFERENCES:

1. Huo S., Wang S. The effectiveness of phonological-based instruction in English as a foreign language students at primary school level: a research synthesis. *Frontiers in Education*. 2017. Vol. 2. Article 15. P. 1–13. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00015>
2. Melby-Lervåg M., Lyster S.-A. H., Hulme C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2012. Vol. 138, no. 2. P. 322–352.
3. URL: https://www.researchgate.net/publication/221752875_Phonological_skills_and_their_role_in_learning_to_read_A_meta-analytic_review
4. Perlova V. Methodological principles of teaching English phonology in listening. *Лінгвістичні студії*. 2019. no. 37. P. 112–116. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/71f57b06-afce-456a-ac21-ec020eceb950>
5. Safitri, L. The use of authentic materials in EFL/ESL classroom. *Journal of English Education (JEE)*. 2017. Vol. 3, no. 1. P. 23–26. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/329525-the-use-of-authentic-materials-in-eflesl-ae30c64b.pdf>
6. Suyadi. The effectiveness of using shadowing technique towards students' pronunciation skill. *Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*. 2024. Vol. 24, no. 3. P. 2660–2666.
7. URL: https://www.researchgate.net/publication/385511707_The_Effectiveness_of_Using_Shadowing_Technique_Towards_Students'_Pronunciation_Skill
8. Teymurzada K. The importance of using authentic materials in English language teaching. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/399954064_THE_IMPORTANCE_OF_USING_AUTHENTIC_MATERIALS_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING
9. Zhambylkyzy M., Molotovskaya O. V. Authentic materials in teaching English. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. 2021. Vol. 136, no. 3. P. 138–147. URL: https://www.researchgate.net/publication/378516840_Authentic_materials_in_teaching_English

Постолук Христина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дячук Н.М.,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ROLE-PLAY AS A MEANS OF FORMING ENGLISH COMPETENCE IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Within the framework of contemporary educational advancements in secondary schooling, language proficiency is developed through foreign language curricula. This is instrumental in evolving communicative abilities, establishing linguistic habits, and preparing students for interaction in foreign language settings. Role-play holds a prominent position in instructional process, as it successfully recreates a linguistic atmosphere where students transition from passive observers to active participants in oral communication. From a pedagogical point, such gaming activities serve as both a structural method for organising the learning process and a highly efficient tool for instructing students in dialogic speech.

The essence of role-playing lies in the simulation of interpersonal dynamics that occur during communication. It serves as a learning exercise designed to build and refine the competencies required for dialogic speech within a social interaction framework, as these conditions allow its educational potential to be fully realized. The core principle of this approach is active speech participation, which encourages students to engage in consistent verbal interaction and significantly increases their motivation to acquire a foreign language [3].

Role-play reproduces any situation in roles and encourages students toward psychological readiness. In the process of role-play, the intellect of overcoming the barrier of psychological communication is revealed. Role-play is a kind of educational technique in which a student must speak freely within the set circumstances. Thus, role-play can be defined as a situationally controlled form of organising students' educational activity in lessons, which is aimed at reproducing and assimilating social experience in which human behaviour is formed and improved, and aims at the formation, development, and improvement of speech skills and abilities in conditional situations as close as possible to the real-life communication [2, с.60].

For these activities to be effective, educators must skillfully distribute roles while students maintain focus on the designated topic. A vital element of the method is the inclusion of a problem-based scenario, as a specific objective encourages the development of logical and structured thinking. A well-organised role-play lesson typically follows a sequential four-stage implementation:

1. organisational, covering the definition of the topic and goal of the lesson, as well as familiarising students with the rules of the game;
2. preparatory, involving independent study of the proposed situation and distribution of roles;

3. gaming, within which the modeling of tasks occurs;
4. reflexive-generalising (including analysis of the game flow, evaluation of results, and typical errors).

Thus, role-plays are implemented according to the principles of comparison, generalisation, highlighting the main points, and solving educational problems. Their use contributes to the meaningful enrichment of senior students' speech, the complication of its structural organisation, and the improvement of the linguistic design of statements.

We distinguish controlled, semi-controlled, and free the following role-plays depending on the complexity of the speech task.

Controlled role-plays are based on a model or sample. Students first read the dialogue in roles and then act it out among themselves. Controlled role-plays are used when it is necessary to form speaking skills at different stages of studying a topic.

Semi-controlled role-plays are a form of educational activity within which each student receives a separate task, the content of which is unknown to other students. Here the teacher approaches the role of a scriptwriter who outlines the roles and conditions of the game but does not directly participate in them.

Free role-plays involve students' autonomy in choosing means, forms of communication, and directions for the development of the situation. During such games, the teacher performs the function of an observer, analysing the results of the students' activities and drawing certain conclusions. This type of role-play is very often used in the final stages of processing a topic.

The game in the educational process performs a series of functions [2, p. 19]:

- **Educational function** of role-plays lies in their influence on the selection of language means and the formation of speech skills and abilities.

- **Upbringing function** is realised through the formation of qualities such as responsibility, discipline, and perseverance in students.

- **Communicative function** of role-plays consists of creating a favourable environment, developing communication skills, and forming collective unity.

- **Developmental function** of role-plays is aimed at developing attention and the child's ability to perceive information quickly.

- **Orienting function** develops students' ability to quickly orient themselves in a situation and see themselves from another perspective during communication.

Consequently, role-play contributes to the development of independence, organisation, initiative, and collective interaction skills. Participation in the game forms students' ability to work in a team.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годованець Н.І., Леган В.П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. №1. С. 60-61.
2. Голуб Л.І. Використання рольових ігор на уроках англійської мови. Педагогічний досвід у професійно-технічній освіті. 2009. №2. 137 с.

3. Капітанчук Т.В. Рольова гра як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов. Київ: Випуск періодики: Іноземні мови. 2003. 187 с.

Пшелуцька Тетяна

здобувач вищої освіти,

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К. А.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ В СТАРШИХ

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти в Україні характеризується зміною освітніх пріоритетів, що проявляється у переході від знаннево-орієнтованого підходу до компетентнісної парадигми навчання [3]. У цьому контексті особливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності, центральним компонентом якої є говоріння як провідний вид мовленнєвої діяльності [1, с. 210]. В умовах старшої школи проблема розвитку усного мовлення набуває особливої актуальності, оскільки учні готуються до складання Національного мультипредметного тесту та подальшої професійної діяльності, що вимагає здатності до спонтанного, логічного й аргументованого висловлювання [4, с. 95].

Попри значну кількість досліджень у галузі методики навчання іноземних мов, у практиці шкільної освіти спостерігається суперечність між високими вимогами до рівня сформованості мовленнєвих умінь та недостатнім рівнем мотивації учнів до іншомовного спілкування. Значна частина старшокласників відчуває мовний бар'єр, що ускладнює процес розвитку продуктивного мовлення. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних методів інтенсифікації навчального процесу, серед яких важливе місце посідають ігрові форми роботи [2, с. 210].

Англомовна компетентність у говорінні є складовою іншомовної комунікативної компетентності, яка визначається як здатність особистості ефективно здійснювати комунікацію в іншомовному середовищі. Вона має інтегративний характер і поєднує мовні знання, мовленнєві вміння, соціокультурні та стратегічні компоненти [3].

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності характеризується складною психолінгвістичною природою. Воно включає такі основні ознаки, як мотивованість, ситуативність, цілеспрямованість та самостійність. Процес породження мовлення передбачає виникнення комунікативного наміру, формування задуму та його реалізацію за допомогою мовних засобів.

У структурі говоріння виокремлюють два основні види:

- монологічне мовлення, що забезпечує логічно структуроване висловлювання;
- діалогічне мовлення, яке передбачає взаємодію співрозмовників.

Формування англомовної компетентності у говорінні передбачає розвиток таких навичок:

- лексичних;
- граматичних;
- фонетичних.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, цільовим рівнем для старшокласників є B1–B2, що передбачає здатність до автономного мовлення, аргументації та участі в дискусіях [5].

Методика навчання говоріння у старших класах базується на компетентнісному та комунікативному підходах, які орієнтують освітній процес на практичне використання мови у реальних ситуаціях спілкування. Важливу роль відіграє поетапна організація мовленнєвої діяльності, що відповідає логіці породження висловлювання [3].

Процес формування говоріння передбачає:

- перехід від репродуктивних до продуктивних видів діяльності;
- використання компетентнісно орієнтованих завдань;
- активне залучення інтерактивних методів навчання.

Ефективність навчання значною мірою залежить від урахування психолого-вікових особливостей старшокласників, зокрема їх прагнення до самоствердження, розвитку критичного мислення та потреби у самовираженні [4, с. 94].

Ігрові форми роботи є ефективним засобом інтенсифікації навчання іноземних мов, оскільки поєднують освітні, розвивальні та виховні функції. Вони створюють сприятливе емоційне середовище, що сприяє зниженню мовного бар'єру та підвищенню мотивації учнів.

У методиці навчання іноземних мов виокремлюють такі види ігор:

- дидактичні;
- мовні;
- рольові;
- ділові;
- комунікативні.

Кожен тип гри виконує певні функції:

- мотиваційну;
- навчальну;
- комунікативну;
- розвивальну.

Особливу ефективність у старшій школі мають рольові та ділові ігри, які моделюють реальні ситуації спілкування та сприяють розвитку спонтанного мовлення. У процесі ігрової діяльності учні змушені швидко реагувати, формулювати думки та використовувати мовні стратегії, що значно підвищує рівень сформованості мовленнєвих умінь [5].

Важливою умовою ефективності ігрових форм роботи є:

- відповідність рівню підготовки учнів;
- чіткість інструкцій;

- мовленнєва спрямованість діяльності;
- інтеграція у структуру уроку.

Англомовна компетентність у говорінні є ключовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію. Її формування є складним процесом, який потребує системного підходу, урахування психолінгвістичних закономірностей та вікових особливостей учнів.

Методично обґрунтоване використання ігрових форм роботи сприяє:

- підвищенню мотивації учнів;
- подоланню мовного бар'єру;
- розвитку спонтанного мовлення;
- формуванню комунікативних стратегій.

Таким чином, інтеграція ігрових технологій у процес навчання англійської мови в старших класах є ефективним засобом формування англомовної компетентності у говорінні та відповідає сучасним вимогам іншомовної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко В. А. Говоріння як один із видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. Харків, 2020. С. 43–45.
2. Макар Л., Деркач Ю. Ігрові форми роботи як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності школярів. Молодий вчений. 2020. № 9 (85). С. 209–213.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Потапенко Н. Особливості формування іншомовної компетентності в говорінні учнів старших класів. Львівський науковий форум. 2025. С. 94–96.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Language Policy Unit, 2017.

Римар Віталій

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: М'яковський М. Є., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЗАСВОЄННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

Навчання німецької мови у 10–11 класах вимагає особливого підходу, оскільки старшокласники часто володіють значним обсягом пасивних знань, які не трансформуються у вільне мовлення. Традиційне заучування слів у цьому віці втрачає свою ефективність, оскільки не задовольняє потребу молоді у змістовній комунікації.

У межах наукового аналізу методики слід насамперед переглянути ставлення до гри як до другорядного елемента заняття. Важливо відкинути погляд на ігрову діяльність лише як на спосіб розваги чи зовнішнього «прикрашання» уроку. Хоча гра здатна внести в освітній процес поживлення та змагання, це слід вважати лише додатковим ефектом. Фундаментальна ж функція гри полягає у її здатності бути повноцінним засобом навчання та розвитку. Гра мусить мати чітку методичну ціль, бути змістовною та формувати прагнення учня до розв'язання проблемних завдань засобами іноземної мови [1].

Дидактична гра моделює реальну обстановку в штучно створених умовах, де виконання ролі стає для учня головним мотивом. Все, що допомагає успішно виконати цю роль – знання нових слів та конструкцій – набуває для школяра особистісного значення і засвоюється значно якісніше. Така діяльність дозволяє внести елемент проблемності у пізнавальний процес та забезпечити умови для формування впевненості у володінні мовою. Правильно підібрана гра дає учням змогу висловити власні думки та почуття, що позитивно впливає на загальну взаємодію в групі [2, 66-67].

Метою лексичних ігор у старшій школі є формування навичок, що забезпечують функціонування мовних одиниць у ситуаціях, наближених до реальних умов. Це не просто ознайомлення з новим вокабуляром, а тренування у його спонтанному вживанні, що розвиває швидкість мовленнєвої реакції та активізує мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів [5].

Особливого значення гра набуває саме в старших класах через зміну психологічних пріоритетів. У віці 15–17 років учні прагнуть до самовизначення, проте острах здатися кумедним або нав'язливим часто призводить до того, що вони стають менш комунікабельними. Гра надає молодим людям необхідну свободу дій і вибору, дозволяючи піднятися над особистісними комплексами. Оскільки ігрова діяльність базується на принципі добровільності, вона стимулює розвиток позитивних властивостей особистості та допомагає саморозкриттю у спілкуванні [4, 9].

Результатом навчання у старшій школі має стати здатність до усвідомленого розмежування мовних систем та вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від життєвих потреб. Це вимагає використання видів діяльності, що забезпечують умови для парної та групової взаємодії через виконання творчих вправ, які задовольняють комунікативні потреби старшокласників, зумовлені їхніми інтересами та професійними перспективами [3, 66].

Наш особистий досвід реалізації ігрових технологій під час шкільної практики був доволі результативним

У ході педагогічної практики в старших класах ми переконалися, що дидактична гра є потужним інструментом інтенсифікації навчання лише за умови її ретельного планування. Нами було апробовано методику, де ігрова діяльність не виступала ізольованим елементом, а була логічним етапом закріплення лексичного масиву. Основним напрямком ми обрали тему

«**Bewerbung**» (Працевлаштування), яка є надзвичайно актуальною для учнів 10–11 класів у контексті їхнього майбутнього.

Центральною частиною практичної роботи стала рольова гра «**Bewerbungsgespräch**» (Співбесіда). Проте нашому досвіду передував важливий підготовчий етап. Ми розуміли, що просто «розіграти» сценку без попереднього введення лексики – це неефективно. Тому спочатку ми працювали з текстами-зразками листів-заявок (**Bewerbungsschreiben**), аналізуючи структуру та типові вирази. Учні вчилися використовувати такі фрази, як «*Erfahrungen sammeln*» (набувати досвіду), «*Interesse wecken*» (викликати інтерес), «*sich bewerben um*» (подавати заявку на). Ми обговорювали не лише мовні аспекти, а й психологічні: як впевнено відповідати на запитання, як аргументувати свій вибір професії. Цей етап був необхідним для того, щоб гра стала саме закріпленням, а не стресовим випробуванням.

Оскільки старшокласники за своєю природою прагнуть до автономії та самостійності, ми активно впроваджували сервіс **Wordwall**. Ми надавали учням інтерактивні вправи на співставлення лексики та анаграми для позаурочної роботи. Це дозволило їм практикуватися вдома у зручному темпі, автоматизуючи вживання слів, не витрачаючи при цьому багато часу безпосередньо на уроці. Такий підхід стимулював їхню внутрішню мотивацію, адже вони бачили результати власного прогресу в онлайн-рейтингах.

Безпосередньо на заняттях для активізації та контролю знань нами використовувалася платформа **Kahoot**. Перед початком рольової гри ми проводили вікторини на знання термінології та правильного вживання стійких лексичних сполучень. Ми помітили, що змагальний елемент Kahoot діяв магічно: навіть ті пасивні учні, які зазвичай відмовчуються на уроках, залучалися до процесу з неабияким азартом. Вони намагалися якнайшвидше пригадати слова, щоб піднятися вище в рейтингу, що сприяло спонтанній мовленнєвій реакції.

Проте в процесі апробації ми зіткнулися і з певними труднощами. Психологічний аспект відіграв велику роль: частина учнів спочатку відчувала скутість і страх, що цілком відповідає віковим особливостям 10–11 класів. Декому було важко імпровізувати під час «Співбесіди», тому нам доводилося надавати їм картки-опори з ключовими запитаннями та варіантами відповідей. Також виникала проблема мотивації в тих учнів, які не планують пов'язувати майбутнє з німецькою мовою. Проте саме ігрова форма та цифрові інструменти допомогли переконати їх у корисності матеріалу через моделювання реальних життєвих ситуацій.

Наш практичний результат показав, що рівень засвоєння лексики при використанні ігор є значно вищим, ніж при механічному заучуванні. Учні не просто «вивчили слова», вони навчилися оперувати ними в контексті. Ми зробили висновок, що ефективність гри напряму залежить від того, наскільки вона інтегрована в загальну систему уроку. Коли вчитель правильно враховує психологічні аспекти та створює доброзичливу атмосферу, навіть найскладніші теми засвоюються легко. Гра дозволяє моделювати умови реального світу, де

мова стає інструментом досягнення мети – і в цьому ми вбачаємо головний успіх нашої апробації.

Висновок. Проведене дослідження підтверджує, що дидактична гра у старшій школі – це не розвага, а стратегічна навчальна діяльність. Вона дозволяє врахувати автономність старшокласників та їхній запит на практичну значущість знань. Поєднання традиційних рольових моделей із цифровими технологіями (Kahoot, Wordwall) створює умови, за яких навчання стає динамічним та результативним, готуючи випускників до впевненого спілкування в сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божок Н. О., Власенко Л. В. Ігрові форми навчальної діяльності на уроках іноземної мови. 2007. 13 с.
2. Павельчук І. О. Гра як засіб мотивації вивчення німецької мови. Молодий вчений. 2024. С. 66–67.
3. Редько В. Г., Басай Н. П. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. 2013. С. 66.
4. Хілобок К. В. Ігрові форми роботи на уроці англійської мови і культури у старшій школі. 2023. С. 9.
5. Чеботярьова І. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції. 2009. 3 с.

Романко Максим

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Задорожна І. П., доктор педагогічних наук,

професор кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗЗСО

У сучасному освітньому просторі, що характеризується активним розвитком міжкультурної комунікації та інтеграцією новітніх технологій, особливої актуальності набуває проблема ефективного оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення іноземних мов. Одним із ключових інструментів такого оцінювання є тестовий контроль, який забезпечує об'єктивність, системність і стандартизованість перевірки знань. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення підходів до організації тестування з урахуванням сучасних педагогічних тенденцій і потреб учнів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних методів контролю, які не лише фіксують рівень знань, а й сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності, формуванню мотивації до навчання та адаптації учнів до умов міжкультурної взаємодії.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей тестового контролю у навчанні іноземних мов у закладах загальної середньої освіти та визначення умов його ефективного застосування.

У процесі дослідження встановлено, що тестовий контроль є важливим компонентом педагогічного оцінювання, який дозволяє об'єктивно визначити

рівень мовної компетентності учнів, виявити прогалини у знаннях та своєчасно коригувати навчальний процес. Його ефективність значною мірою залежить від дотримання основних вимог до тестових завдань, зокрема валідності, надійності, об'єктивності, чіткості формулювань, відповідності рівню підготовки учнів та різноманітності завдань [2, с. 272].

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні види тестів, що застосовуються у навчанні іноземних мов: тести досягнень, здібностей, креативності, особистісні та інтерактивні тести. Зазначені види тестів виконують різні функції у навчальному процесі та забезпечують комплексну оцінку мовних і мовленнєвих умінь учнів. Зокрема, тести досягнень спрямовані на визначення рівня засвоєння навчального матеріалу, тоді як інтерактивні тести створюють умови для активної взаємодії учнів із навчальним середовищем та забезпечують оперативний зворотний зв'язок [4, с. 11–14].

Особливої уваги заслуговує використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі тестування. Сучасні цифрові інструменти дозволяють автоматизувати процес перевірки знань, забезпечити швидке оцінювання результатів та підвищити рівень мотивації учнів. Онлайн-платформи для тестування створюють можливості для адаптивного навчання, коли складність завдань змінюється відповідно до рівня підготовки учня, що сприяє індивідуалізації освітнього процесу. Крім того, інтерактивні форми тестування дозволяють реалізувати комунікативний підхід до навчання іноземних мов, що є особливо важливим у контексті міжкультурної комунікації.

У ході дослідження встановлено, що ефективність тестового контролю значною мірою залежить від урахування психолого-педагогічних особливостей учнів основної школи. Учні цього віку перебувають на етапі активного розвитку когнітивних, емоційних і соціальних процесів, що безпосередньо впливає на їхню здатність до засвоєння навчального матеріалу. Врахування цих особливостей дозволяє знизити рівень тривожності під час тестування, підвищити мотивацію до навчання та створити сприятливі умови для формування мовних навичок [5, с. 90–93].

Зокрема, важливим є врахування рівня розвитку уваги, пам'яті та мислення учнів при розробці тестових завдань. Завдання повинні бути доступними, логічно структурованими та відповідати віковим особливостям учнів. Використання завдань, пов'язаних із реальними життєвими ситуаціями, сприяє підвищенню інтересу до навчання та формуванню практичних мовних навичок. Також важливим є забезпечення емоційно комфортного середовища під час тестування, що дозволяє зменшити стрес і підвищити ефективність виконання завдань.

Окрему увагу слід приділити ролі тестового контролю у формуванні самостійності та критичного мислення учнів. Тестові завдання, які передбачають аналіз, порівняння та оцінювання інформації, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей і підготовці учнів до використання іноземної мови у реальних комунікативних ситуаціях. Таким чином, тестовий контроль виконує не лише оцінювальну, а й розвивальну функцію.

Доведено, що правильно організований тестовий контроль є важливим чинником підвищення якості навчання іноземних мов. Він сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню їхньої іншомовної комунікативної компетентності та забезпечує адаптацію до умов міжкультурної комунікації.

Використання сучасних підходів до тестування дозволяє зробити процес оцінювання більш ефективним, гнучким і орієнтованим на потреби учнів.

Отже, тестовий контроль у навчанні іноземних мов є не лише засобом перевірки знань, а й важливим елементом освітнього процесу, що сприяє розвитку особистості учня, підвищенню якості освіти та формуванню готовності до міжкультурної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О. П. Використання текстового процесора у навчанні ділової англійської мови. *Іноземні мови*. 2017. № 1. С. 33–38.
2. Болюбаш Я. Я., Булах І. Є., Мруга М. Р. Педагогічне оцінювання і тестування. Київ: Майстерклас, 2017. 272 с.
3. Борисенко П. А. Основні вимоги до підготовки тестів у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник*. 2017. № 3. С. 58–61.
4. Буданова Л. Г. Використання тестових завдань у процесі вивчення іноземних мов. *Вісник ХДАДМ*. 2017. № 5. С. 11–14.
5. Булах І. Є., Філончук І. В. Проблеми стандартизації і засоби педагогічної діагностики. 2020. № 2. С. 90–93.

Слободян Світлана

*Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
Науковий керівник: Лебедева Н.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент*

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобалізації іншомовна освіта набуває особливої актуальності, оскільки вона виступає важливим інструментом інтеграції особистості у світовий культурний та професійний простір. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активними процесами міжкультурної взаємодії, що зумовлює необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно комунікувати в умовах культурного різноманіття [1, с. 93].

Вивчення іноземних мов сьогодні виходить за межі традиційного засвоєння лексико-граматичного матеріалу і передбачає формування іншомовної комунікативної компетентності, яка включає мовні, соціокультурні та стратегічні компоненти. Особливе місце в цьому процесі посідає міжкультурна комунікація, що передбачає здатність до розуміння культурних особливостей співрозмовника, інтерпретації його поведінки та адекватного реагування в різних комунікативних ситуаціях [1, с. 94].

Метою дослідження є визначення ефективних інноваційних стратегій формування іншомовної та міжкультурної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов. Об'єктом дослідження виступає процес іншомовної підготовки, а предметом – сучасні підходи та методи його організації [2, с. 5].

Сучасні наукові підходи базуються на концепції *intercultural communicative competence*, яка передбачає інтеграцію мовних знань із культурною обізнаністю та практичними навичками міжкультурної взаємодії. У межах цієї концепції особлива увага приділяється розвитку критичного мислення, емпатії та здатності до рефлексії, що є необхідними для успішної комунікації у глобалізованому світі [3, с. 2].

Важливим аспектом сучасної мовної освіти є використання цифрових технологій, які значно розширюють можливості навчального процесу. Онлайн-платформи, інтерактивні ресурси та соціальні мережі сприяють створенню автентичного мовного середовища та забезпечують доступ до різноманітних культурних контекстів. Це дозволяє студентам не лише вдосконалювати мовні навички, а й набувати досвіду реальної міжкультурної комунікації [2, с. 7]. Дистанційне та гібридне навчання стають невід'ємною частиною сучасної освіти. Вони забезпечують гнучкість навчального процесу, можливість індивідуалізації навчання та доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця перебування. Водночас такі форми навчання потребують нових підходів до організації освітнього процесу та підвищення мотивації студентів [2, с. 6].

Суттєвим компонентом іншомовної освіти є розвиток *soft skills*, серед яких особливе значення мають комунікативні навички, критичне мислення, здатність до співпраці та адаптивність. Формування цих навичок відбувається у процесі активної взаємодії студентів, виконання проектних завдань та участі у міжкультурних комунікативних ситуаціях [3, с. 2].

Таким чином, сучасна іншомовна освіта повинна ґрунтуватися на інтеграції мовних, культурних і цифрових компонентів, що забезпечує ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності та підготовку студентів до професійної діяльності в умовах глобалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Binay M. Intercultural Communication in English: Language, Culture, and Miscommunication. *Journal of Exceptional Multidisciplinary Research*. 2025.
2. Marwa et al. Integrating Intercultural Digital Literacy in EFL Classrooms. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*. 2025.
3. Zhou Y., Burhanudeen H. Sustaining Intercultural Contact: Developing ICC of EFL Students. *Journal of Intercultural Communication*. 2023.

*Солодова Мирослава**здобувач другого рівня вищої освіти,**Волинський національний університет імені Лесі Українки**Науковий керівник: Гордієнко Юлія**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

Поняття «освітнє середовище» належить до ключових категорій сучасної педагогіки, оскільки воно характеризує сукупність умов, у межах яких відбувається навчання, розвиток і соціалізація учня, а також здійснюється професійна діяльність учителя. Воно охоплює матеріальні, соціальні, психологічні та педагогічні чинники, що впливають на формування особистості, її пізнавальну активність та ефективність освітнього процесу.

Для створення позитивного середовища на уроках англійської мови важливо розуміти структурно-функціональну модель освітнього середовища: просторово-предметний / матеріальний, психолого-педагогічний / технологічний, соціально-особистісний компоненти [1]:

- Просторово-предметний / матеріальний компонент охоплює архітектурні особливості кабінету, дизайн інтер'єру, технічне оснащення, наприклад мультимедійні дошки, а також наочні матеріали, зокрема плакати, таблиці та автентичні матеріали англійською мовою.

- Психолого-педагогічний / технологічний компонент включає зміст навчання, методи та форми організації уроку, зокрема інтерактивні методи, ігрові технології, комунікативні вправи та диференційований підхід, що дозволяє створити можливість досягти успіху для кожного учня.

- Соціальний компонент визначається характером взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, включає міжособистісні стосунки між учителем і учнями, а також між самими учнями. Важливими є атмосфера довіри, підтримки, взаємоповаги та співпраці, що сприяє подоланню мовного бар'єру та активній участі учнів у навчанні [1].

Психологічний клімат у класі є ключовим фактором емоційного розвитку дітей, сприяючи їхньому благополуччю, мотивації та соціально-емоційній компетентності. Здоровий клімат, що характеризується підтримувальними взаєминами, позитивною взаємодією та відчуттям приналежності, створює позитивне середовище, сприятливе для емоційного розвитку [2]. Дослідження показують, що клімат впливає на три основні аспекти участі учнів у навчальному процесі:

- 1) поведінкова участь: позитивний клімат та чіткі норми сприяють дотриманню правил, активній участі в уроках і позакласних активностях;

- 2) емоційна участь: доброзичлива атмосфера, яка заохочує інтерес до навчання та зменшує тривогу чи почуття відчуженості;

3) когнітивна участь: середовище, що стимулює освітній процес, спонукає учнів докладати додаткових зусиль для опанування складних навичок та вибору більш складних завдань [3].

Вплив психологічного клімату безпосередньо відображається на результатах навчання та академічній успішності. Таким чином, сприятливий психологічний клімат відіграє важливу роль у створенні позитивного освітнього середовища на уроках англійської мови, оскільки він сприяє активній участі учнів у навчальному процесі, підвищує їхню мотивацію та забезпечує комфортні умови для ефективного опанування іноземної мови [3].

Позитивне навчальне середовище – це така атмосфера в класі, у якій учні почувуються у безпеці, відчують повагу та підтримку. Воно характеризується взаємною повагою, відкритим спілкуванням, заохоченням і низьким рівнем тривожності. У процесі вивчення мови таке середовище є особливо важливим, оскільки учні повинні говорити, робити помилки та висловлювати свої думки новою мовою [4].

Одним із ключових чинників створення позитивного середовища для вивчення англійської мови є якість взаємин між учителем і учнями. Коли учні відчують, що вчитель піклується про них, вони з більшою ймовірністю активно беруть участь у заняттях і серйозно ставляться до навчання. Учителі можуть формувати міцні взаємини з учнями, якщо вони [4]:

- вивчають і використовують імена учнів та цікавляться їхніми інтересами;
- проявляють емпатію та розуміння;
- слухають думки учнів;
- підтримують сором'язливих учнів;
- уникають приниження або негативну критику.

Учитель, що підтримує своїх вихованців, зменшує страх учнів перед помилками. Замість того щоб карати за помилки, він розглядає їх як природну частину навчального процесу. Такий підхід підвищує готовність учнів говорити англійською мовою [4].

Отже, освітнє середовище є важливою складовою сучасного освітнього процесу, оскільки воно визначає умови, у яких відбувається розвиток особистості учня, формування його навчальної мотивації та ефективність засвоєння знань. Структурно-функціональна модель освітнього середовища охоплює просторово-предметний, психолого-педагогічний та соціально-особистісний компоненти, які у взаємодії забезпечують організацію сприятливих умов для навчання. Особливого значення у формуванні позитивного середовища набуває психологічний клімат у класі. Саме доброзичлива атмосфера, взаємоповага, підтримка та співпраця між учителем і учнями сприяють підвищенню мотивації до навчання. Таким чином, створення позитивного освітнього середовища на уроках англійської мови є необхідною умовою ефективного навчання. Воно забезпечує сприятливий психологічний клімат, підтримує навчальну активність учнів і сприяє формуванню їхньої комунікативної компетентності, що є однією з головних цілей вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дороніна Т. О. Сучасні підходи до визначення сутності та структури освітнього середовища. Педагогічні науки. Кривий Ріг, 2014. С. 176–186.
2. Rocio Garcia-Peinado. The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology* (2024). Volume 9 Issue 1. DOI:10.54517/esp.v9i1.1868
3. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 2004. 60 p.
4. Jo'rayeva Nigina Ikrom qizi. How teachers can create a positive English learning environment. *Modern education and development*. Vol. 42 No. 4 (2026). P. 79–80. URL: <https://journalss.org/index.php/mod/article/view/16512> (дата звернення: 26.03.2026).

Строк Юлія

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Серняк О.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

**INTEGRATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH:
A METHODOLOGICAL ASPECT**

Today, humanity is facing an unprecedented intersection of environmental, economic, and social crises that threaten not only the stability of the global order but also the very survival of civilization in its current form.

The modern world is confronted with a critical choice between the further deepening of the planet's crisis state and the transition to a model of sustainable development, which requires immediate collective action capable of preventing socio-economic and environmental catastrophes. The World Commission on Environment and Development defines sustainable development as "...a model of societal development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" [1, p. 43].

The purpose of this publication is to analyze the essence of education for sustainable development and present a methodology of implementing this phenomenon in the process of teaching English as a foreign language in secondary education.

Global changes in the modern world are transforming the understanding of modern education, which involves not only the transmission of knowledge and the development of competencies, but also the formation of responsible attitudes and learners' readiness to act in the complex conditions of contemporary society. For this reason, modern education should become an important tool for achieving sustainable development, a practical mechanism for social transition and transformation that, in addition to knowledge and skills, provides learners with perspectives and values

enabling them to contribute to their own well-being as well as to the well-being of their community and nation [2, p. 18].

The analysis of contemporary sociological and psychological and pedagogical research allows identifying the following specific characteristics of this phenomenon:

- education for sustainable development is a vision of education that seeks to balance human and economic well-being with cultural traditions and respect for the Earth's natural resources;

- ESD combines knowledge with skills, attitudes, and values that motivate individuals to participate in a democratic society and lead a sustainable lifestyle;

- the concept of sustainable development is based on an integrated approach to environmental, social, and economic aspects, which are interconnected and cannot be considered in isolation;

- one of the objectives of ESD is to encourage active participation of learners in the educational process and in decision-making concerning their communities and social lives [2, p. 15].

The implementation of ESD is directly related to communication, as global issues require discussion at the international level, which highlights the importance of language as a means of participation in the global discourse [4; 5].

In this context, English as a language of international communication is the basis of global dialogue – from the publication of advanced scientific research to the coordination of efforts among different countries in addressing trans-boundary threats such as pandemics or climate change. As an integral part of the sustainable development model, learning English provides access to educational resources, international grants, and civil society platforms, enabling activists from different parts of the world to connect and bring their issues to the global level. Moreover, proficiency in English contributes to the democratization of knowledge and social inclusion.

According to Bekteshi E., Xhaferi B., integrating sustainable development topics into English language teaching allows combining language skills with the analysis of real environmental, economic, and social issues. The scholars posit that the English language classroom is an effective environment for implementing education for sustainable development, as it combines the development of communicative competence with the formation of analytical skills, cooperation, and active participation in social life [5].

At the same time, ESD involves specific strategies and directions of work, which are particularly relevant in upper secondary school, as this stage of education is associated with the development of thinking, civic position, and readiness to participate in social processes. UNESCO guidelines emphasize that students should acquire new skills, including the ability to analyze problems, evaluate proposed solutions, understand the values underlying opposing positions, and examine conflicts arising from these problems and solutions [2, p. 21].

In this aspect Bowden R. contends that English functions not only as an object of learning but also as a tool for communication, analysis, and intercultural interaction, preparing students for participation in global society [7].

At the same time, particular importance is attached to learning aimed at developing the ability to interact, since “learning processes within education for sustainable development should promote the development of the ability to participate and cooperate” [2, p. 20].

An important principle of ESD is the active involvement of students where the educational process is viewed as a space for cooperation and shared decision-making. The above encourages English language teachers to take into account current requirements for implementing ESD in the process of teaching secondary school students. In particular, the practical implementation of certain aspects of ESD in teaching English to 11th-grade students involves project-based learning and collaborative learning.

One example of ESD in a foreign language classroom is the project “Responsible Consumer,” which is aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) and aims to develop responsible consumption skills among students. Participating in the project students explore the environmental footprint of a particular product (e.g., coffee or clothing). They create a presentation or video report (public speaking, creating media) in which they compare different brands based on sustainability criteria and propose “green” alternatives.

In our view, collaborative project work allows students to deeply explore various aspects of the problem and develop teamwork skills necessary for solving global issues. In this context, the implementation of ESD is directly related to foreign language communication, and the English language classroom becomes a space of social interaction where dialogue, cooperation, and critical thinking are developed.

Ultimately, the integration of education for sustainable development into the process of teaching English is an important direction for modernizing foreign language education. Combining sustainable development content with English language learning contributes to the development of language skills, critical thinking, collaboration abilities, and a responsible attitude toward global challenges. The use of project-based and collaborative learning ensures the practical implementation of ESD principles in upper secondary school and fosters active citizenship.

REFERENCES:

1. World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*. 1987.
2. UNESCO. *Education for Sustainable Development Toolkit: Learning and Training Tools*. Paris: UNESCO, 2006.
3. UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2017. 64 p.
4. Zygmunt T. Language education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 2016. Vol. 7 (1). P. 112–124.
5. Bekteshi E., Xhaferi B. Teaching about sustainable development goals through English language teaching. *Research in Social Sciences and Technology*. 2020. Vol. 5 (3). P. 78–94.
6. Bekteshi E. 21st century skills in ELT and sustainability. *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives*. 2017. Vol. 1. P. 33–46.

7. Bowden R. Teaching English for Sustainable Development. English Teaching Forum. 2010. Vol. 48 (2). P. 16–21.

Тарасюк Юлія

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник: Гордієнко Юлія,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH TO ADOLESCENTS

These days, gamification is gaining a lot of attention in the field of education, especially in teaching English as a foreign language. Many adolescent learners find it hard to stay concentrated and motivated while studying and face difficulties in remembering new vocabulary or grammar rules. Therefore, modern educators are eager to find new effective approaches to enhance and facilitate the learning process and improve learning outcomes. Gamification is one way to make students more active, involved, and motivated. The aim of this study is to understand how digital games and competitive elements influence students' interest, engagement, and knowledge retention.

According to Self-Determination Theory, developed by Edward Deci and Richard Ryan, learners' motivation increases when the needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied. Gamification is the use of game elements such as points, leaderboards, levels, badges, rewards, etc., as a system for motivating students in the educational process. It makes learning more enjoyable and engaging.

Several studies indicate that gamification has a significant influence on the level of adolescent learners' motivation. For example, Putri Fachri Aulia Fatah explains that students in a gamified setting show increased engagement, which is manifested in initiating interactions, seeking challenges embedded in educational activities, and even the ability to maintain focus for longer periods. She highlighted such elements as the "fun factor," competition, and recognition of achievements as the biggest motivators for learners [1, p. 311].

However, some participants noted that game elements can sometimes shift the focus from studying toward earning rewards and may distract from deep cognitive engagement. In addition, it is important to maintain healthy and balanced competition in order to avoid stress and pressure among learners and to sustain a friendly learning environment [1, p. 312].

Modern research demonstrates that rational and effective ways of designing gamified learning can not only help learners acquire a new language but also build further skills such as trust, strategy, and social involvement. Studies highlight that gamification is an effective tool for overcoming motivational barriers in learning, as it adds an element of play and engagement to the educational process. Scientists have proposed a special model (GNPL), which includes principles such as goal setting and

reflection, novice-expert interaction, motivation through achievement, and learning narratives.

Ratinho Elias indicated that even though gamification shows a significant increase in students' motivation and learning outcomes at the beginning, the results of long-term use tend to decrease. His experiments showed that when the novelty effect disappears, students may lose interest in gamification. Ratinho E. also mentioned his earlier research, which concluded that gamification was beneficial only in the short term [2, p. 2–3].

Al-Khresheh M. reviewed the cognitive benefits of gamification for working memory and attention. His research proved that gamifying the learning process can reduce language learning anxiety and manage cognitive load, which complicates vocabulary learning, speaking, and listening. Additionally, this method utilizes verbal and visual elements together with graphical components, which significantly improves memory retention and learning performance [3, p. 6–11].

The use of gaming elements like scores, rewards, leaderboards, and challenges also enhances vocabulary retention. While traditional methods rely on plain memorization, which can be draining and ineffective for adolescent learners, gamification focuses on repetition and the use of vocabulary in fun, simulated situations. This turns the learning process into a diverse and engaging experience. According to many studies, this approach strengthens word associations and improves long-term recall.

Suharat Laksanasut analyzed popular gaming platforms like Duolingo, Kahoot!, and Classcraft to reveal the main benefits of gamification. The article notes that gamification is an effective tool for learning vocabulary and grammar, as it combines repetition, active practice, and motivational mechanisms. In particular, the use of spaced repetition systems, game tasks, and rewards contributes to better memorization of language units and the consolidation of grammatical structures through regular practice and feedback. Studies show that students who learn using gamified tools demonstrate better results in vocabulary and grammar acquisition compared to traditional methods, as game elements increase engagement, stimulate cognitive activity, and provide immediate error correction, contributing to the development of accurate language skills [4, p.19–20].

However, Namaziandost E. and Çakmak F. identified some gaps and disadvantages of gamified learning methods. While competitive elements evoke enthusiasm and motivation in some students, for others they can cause anxiety, pressure, and jealousy. Additionally, some gamified approaches lack contextual depth and may vary in effectiveness depending on learners' personalities [5, p. 8].

They also compared gamification with other innovative approaches, particularly AI-generated storytelling, and discovered that although gamification shows better results than traditional methods, it is less effective than the aforementioned storytelling approach [5 p. 7].

Overall, research shows that gamification has a positive influence on both the learning process and its outcomes. A large number of studies confirm that integrating game elements into the learning process increases motivation, autonomy, and

participation, and makes adolescent learners feel more engaged and interested. In terms of learning English as a foreign language, gamification can improve vocabulary and grammar retention through the involvement of multiple senses, repetition, and interactive tasks, which strengthen memory processes. At the same time, the effectiveness of gamification depends on its proper implementation. It is important to maintain a healthy and friendly learning environment and to keep a balance between deep cognitive activity and gamified elements.

Thus, gamification is considered a powerful innovative method that enhances learning outcomes and makes language learning more engaging and effective for adolescent learners.

REFERENCES:

1. Fatah P. F. The Effectiveness of Gamification in Enhancing English Language Learning Outcomes. *Jurnal Pendidikan dan Sastra Inggris*. 2025. Vol. 5, No. 2. P. 304–320. URL: https://www.researchgate.net/publication/392909831_The_Effectiveness_of_Gamification_in_Enhancing_English_Language_Learning_Outcomes
2. Khosrawi-Rad, B. (2025). Promoting students' motivation in language education with gamified pedagogical conversational agents. *Computers & Education* Volume 238, December 2025 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105374>
3. Al-Khresheh, M. (2025). Cognitive and motivational benefits of gamification. *The Open Psychology Journal*. 10 Mar. 2025 URL: <https://openpsychologyjournal.com/VOLUME/18/ELOCATOR/e18743501359379/FULLTEXT/>
4. Laksanasut S. Gamification in ESL/EFL Education: Transforming Language Learning and Teaching Through Play // *TESOL and Technology Studies*. 2025. Vol. 6, Issue 1. P. 16–29. DOI: 10.48185/tts.v6i1.1562. URL: <https://www.sabapub.com/index.php/tts/article/view/1562>
5. Namaziandost E., Çakmak F. Impact of AI-generated storytelling vs. gamified learning on vocabulary retention and engagement in CALL environments // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. Article 100505. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100505>

Федорчук Вікторія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Дацків О. П., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ЦИФРОВІ ЗАСТОСУНКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ

Аудіювання є одним з найважливіших мовленнєвих умінь, поряд із говорінням, читанням і письмом. В умовах сучасного закладу загальної середньої освіти учні 10 класу повинні вміти розуміти основну інформацію з

різних типів аудіотекстів, виокремлювати деталі, робити висновки та передавати зміст почутого повідомлення власними словами. Традиційні методи навчання аудіювання часто не забезпечують достатньої мотивації та високих навчальних результатів, особливо коли матеріал обмежується лише підручником і аудіозаписами без інтерактивних завдань. Значну роль у підвищенні ефективності навчання відіграють цифрові технології, які дозволяють інтегрувати відео, аудіо, інтерактивні тести та ігрові елементи в освітній процес з іноземної мови [4, с. 236]. Використання таких застосунків сприяє розвитку комунікативної компетентності, когнітивних здібностей та міжкультурних умінь учнів, підвищує їхню мотивацію та активність на заняттях.

Згідно з чинною навчальною програмою для 10 класу, учні повинні: розпізнавати головну думку та деталі аудіотексту; робити висновки про почуте; відтворювати інформацію власними словами; розуміти аудіотексти різної складності та тематики; брати участь у коротких обговореннях, спираючись на почуте. На кінець 11-го класу учні повинні розуміти основну думку складних за змістом та структурою висловлень на конкретні й абстрактні теми, зокрема на ті, які відповідають обраному профілю, якщо мовлення нормативне, стежити за поширеним висловленням і складною аргументацією в дискусії за умови, що тема досить знайома, а напрям дискусії окреслено чіткими маркерами. [1, с. 17].

Для досягнення цих цілей важливо послідовно використовувати завдання, які охоплюють три етапи – перед слуханням, під час слухання, після слухання (*pre-listening, while-listening, post-listening*). Наведемо приклади таких завдань.

Завдання перед слуханням можуть включати прогнозування теми повідомлення за заголовком або зображенням; активацію лексики через флеш-картки або короткі відео; обговорення очікувань щодо змісту аудіотексту у парах або групах. Завдання під час слухання передбачають заповнення пропусків у тексті, позначення правильних тверджень, визначення головних ідей та деталей. До завдань після слухання відносять створення резюме почутого, інтерактивні вікторини для перевірки розуміння, обговорення міжкультурних аспектів аудіотексту [2, с.181 – 184; 3, с. 166 -198].

Аналіз функціональних можливостей цифрових застосунків дозволив нам зробити висновок про те, що на сучасних уроках іноземної мови доцільно використовувати такі інструменти як *Edpuzzle, Listenwise, Quizlet, Kahoot!*

Edpuzzle – платформа для інтерактивного перегляду відео. Учитель може додавати запитання до відео, вставляти пояснення, перевіряти розуміння учнів у режимі реального часу. Наприклад, перед переглядом учні прогнозують зміст відео (*pre-listening*), під час перегляду відповідають на інтерактивні запитання (*while-listening*), після завершення обговорюють основні ідеї у групі (*post-listening*).

Listenwise – ресурс із реальними подкастами та аудіоматеріалами для старшокласників. Платформа дозволяє проводити інтерактивні вправи, включаючи тестові завдання, дискусії та словникові вправи.

Quizlet використовується для вивчення лексики та термінів перед аудіюванням. Створені цим застосунком флеш-картки та інтерактивні тести допомагають активізувати словниковий запас.

Гейміфіковану платформу *Kahoot!* доцільно використовувати для перевірки розуміння аудіотекстів у формі вікторин. Учитель може швидко оцінити результати та залучити всю групу до обговорення.

Цифрові застосунки дозволяють учням знайомитися з культурою англomовних країн через автентичні аудіо- та відеоматеріали. Наприклад, подкасти на *Listenwise* можуть містити інтерв'ю з носіями мови, що демонструють культурні особливості, звички та соціальні реалії. Використання таких матеріалів допомагає формувати у здобувачів освіти міжкультурну компетентність, що є однією з ключових цілей сучасної мовної освіти. Отже, використання цифрових технологій у навчанні аудіювання сприяє формуванню вмінь аудіювання, підвищенню мотивації учнів, інтерактивності та залученню кожного учня, розвитку когнітивних здібностей, мовленнєвих та міжкультурної компетентностей, створює додаткові можливості для індивідуалізації освітнього процесу.

Використання цифрових застосунків *Edpuzzle*, *Listenwise*, *Quizlet* та *Kahoot!* на уроках іноземної мови для формування вмінь аудіювання допомагає створити сучасне освітнє середовище, яке поєднує педагогічну ефективність та цифрові технології. Це особливо важливо для учнів 10 класу, які готуються до навчання у закладах вищої освіти і майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10-11 класи. Міністерство освіти і науки України. 72 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
2. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching. Macmillan Education. Oxford, 2011. 431 p.
3. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and Learning Second Language Listening. Routledge, 2012. 236 p.
4. Newton J.M., Nation I.S.P. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge, 2021. 283 p.

*Хомяк Денис**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Дацків О. П., канд. пед. наук,**доц. кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний розвиток іншомовної освіти характеризується підвищенням вимог до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів. Однією з її ключових складових є лексична компетентність, яка забезпечує здатність до повноцінного спілкування іноземною мовою. Саме рівень володіння лексичними одиницями визначає успішність розуміння та продукування мовлення, що є особливо важливим для учнів старшої школи, які завершують навчання та готуються до подальшої освітньої і професійної діяльності [1, с. 220].

У науковій літературі лексична компетентність трактується як здатність особи правильно і доречно використовувати лексичні одиниці відповідно до норм мови та комунікативної ситуації. Вона включає знання значень слів, їх сполучуваності, стилістичних особливостей, а також уміння застосовувати ці знання у мовленні [1, с. 215; 4, с. 324]. Таким чином, формування лексичної компетентності є складним і багатоаспектним процесом, який потребує системного підходу та цілеспрямованої організації навчання.

Процес формування англomовної лексичної компетентності передбачає поетапну роботу з лексичним матеріалом. На першому етапі здійснюється ознайомлення з новими лексичними одиницями, яке включає пояснення їх значення, вимови та особливостей вживання. На другому етапі відбувається первинне закріплення, що реалізується через виконання вправ на впізнавання, співвіднесення, підстановку. Наступним етапом є автоматизація, яка передбачає багаторазове повторення та використання лексики у різних навчальних ситуаціях. Завершальним етапом є використання лексичного матеріалу у продуктивному мовленні, що сприяє його переходу до активного словникового запасу [1, с. 223-227].

Як підкреслює І. С. П. Нейшн, ефективне засвоєння лексики можливе лише за умови багаторазового контакту з мовними одиницями у різних контекстах, що забезпечує глибоке розуміння їх значення та функціонування у мовленні [1, с. 102]. Саме тому важливим є використання різноманітних вправ і завдань, які забезпечують варіативність навчального процесу.

Особливості навчання учнів 11 класу визначаються їхнім високим рівнем когнітивного розвитку, здатністю до абстрактного мислення та самостійної організації навчальної діяльності. Водночас сучасні учні активно використовують цифрові технології, що впливає на їхні навчальні інтереси та

потреби. У зв'язку з цим традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень мотивації, що зумовлює необхідність використання інноваційних підходів [4, с. 52].

Одним із ефективних засобів удосконалення навчального процесу є використання інтерактивних курсів або вебсайтів. Такі засоби дозволяють організувати навчання на засадах активної взаємодії між учнями та навчальним середовищем, що сприяє підвищенню зацікавленості та мотивації до навчання. Вони можуть включати різноманітні типи завдань: тестові вправи, інтерактивні картки, вправи на встановлення відповідності, завдання з відкритою відповіддю [2].

Використання інтерактивних курсів забезпечує індивідуалізацію навчання, оскільки кожен учень має можливість працювати у власному темпі, повторювати матеріал та отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Це сприяє формуванню навчальної автономії та відповідальності за результати власної діяльності. Крім того, інтерактивні курси дозволяють реалізувати принцип наочності за рахунок використання мультимедійних матеріалів, що позитивно впливає на запам'ятовування лексики [4, с. 384-389].

Важливим аспектом є також використання інтерактивних вправ, які сприяють активізації навчальної діяльності учнів. До таких вправ належать: вправи на співвіднесення слів і визначень, заповнення пропусків, створення власних висловлювань, робота з контекстом. Використання подібних завдань сприяє не лише засвоєнню лексики, а й розвитку мовленнєвих умінь [3, с. 15-20].

На даному етапі дослідження нами здійснено аналіз теоретичних підходів до формування англійської лексичної компетентності та обґрунтовано доцільність використання інтерактивних курсів у навчанні. Подальша робота передбачає розробку власного інтерактивного курсу, його впровадження у навчальний процес та проведення педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої методики.

Отже, використання інтерактивного курсу є перспективним засобом формування англійської лексичної компетентності учнів 11 класу, оскільки забезпечує активізацію навчальної діяльності, підвищення мотивації та створення умов для ефективного засвоєння лексичного матеріалу. Поєднання традиційних методів навчання з сучасними цифровими технологіями відкриває нові можливості для підвищення якості навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Bober A., Kosenko Y., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 102. No. 4. P. 39-50. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5711>
3. Dudeney G., Hockly N. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Education Limited, 2016. 192 p.

4. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
5. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. 416 p.

Цалко Єлизавета

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник: Гордієнко Ю. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному інформаційному суспільстві соціальні мережі еволюціонували від засобів розваги до впливового освітнього простору, що формує нову модель навчальної діяльності [3, с. 220]. Застосування цих платформ для неформального вивчення англійської мови як іноземної (EFL) набуває особливої значущості, адже вони відкривають доступ до автентичних мовних матеріалів і можливість реальної комунікації з носіями мови [2, с. 45]. Соціальні медіа розглядають як «онлайн-простори, що забезпечують соціальну взаємодію» [1, с. 12], у яких межа між творцем і споживачем контенту стає нечіткою.

Неформальне навчання в цифровому просторі ґрунтується на принципах автономії та масової співпраці [3, с. 222]. Для покоління «цифрових аборигенів» соціальні мережі є природним середовищем, у якому вони проводять значну частину часу, що дає змогу органічно поєднувати вивчення мови з повсякденною діяльністю [2, с. 15]. Головна перевага такого підходу полягає в можливості подолання мовного бар'єра через невимушене спілкування в особистих повідомленнях (Direct Message) або в коментарях під дописами.

Платформи Instagram і TikTok відкривають широкі можливості для формування англомовної комунікативної компетентності завдяки поєднанню візуального контенту та інтерактивних форматів [2, с. 28]. Формат коротких відео сприяє розвитку навичок аудіювання й усного мовлення, оскільки учні мають змогу чути автентичну живу мову [2, с. 30]. До результативних способів неформального навчання належать участь у відеочеленджах (challenges), перегляд навчальних рубрик на зразок «Слово дня» та комунікація з англомовними блогерами [2, с. 35]. Створення власних матеріалів англійською мовою активізує творче мислення та спонукає до добору точних лексичних засобів для самовираження.

Важливу роль у системі лінгвістичної самоосвіти відіграють спеціалізовані тандем-мережі, зокрема Tandem і HiNative, що базуються на принципі взаємного навчання між представниками різних культур [3, с. 225]. Такий

формат взаємодії забезпечує можливість оперативного зворотного зв'язку від носіїв мови, які можуть перевірити правильність вимови або відредагувати письмові тексти, що сприяє вдосконаленню граматичних і стилістичних умінь [3, с. 226].

Цифрова комунікація істотно впливає на розвиток сучасної англійської мови, пришвидшуючи оновлення її лексичного складу [1, с. 19]. У середовищі соціальних мереж виникають нові терміни, сленгові форми та аббревіатури, які з часом переходять у повсякденне мовлення. Так, слова на кшталт “selfie”, “memes”, а також скорочення “LOL” («голосно сміюся»), “OMG” («о мій Боже») та “DM” («особисті повідомлення») пройшли шлях від цифрового простору до усного спілкування [1, с. 24]. Однією з характерних ознак мережевого письма є явище «заливання» (“flooding”), що проявляється у креативному повторенні літер з метою передавання емоцій, наприклад: “soooooo funny” [1, с. 42].

Проте використання соціальних мереж для неформального навчання потребує від користувача високого рівня самоорганізації та вміння критично добирати інформацію [1, с. 37], адже існує ризик переключення уваги на розважальні матеріали, що може знижувати результативність навчального процесу [2, с. 52]. Додатковою складністю є те, що нерередаговане мовлення пересічних користувачів нерідко містить орфографічні й граматичні помилки, що вимагає від того, хто навчається, уважності та критичного сприймання [1, с. 42]. Для ефективного опанування англійської мови у соціальних медіа важливо формувати власну освітню траєкторію [3, с. 228], зокрема підписуватися на англійськомовні сторінки за інтересами (кулінарія, спорт, технології), брати участь в обговореннях через використання хештегів (hashtags), регулярно слухати автентичні аудіоматеріали та практикувати лаконічне й точне висловлення думок за допомогою коротких дописів на платформі X (раніше Twitter).

Отже, соціальні мережі є ефективним додатковим інструментом для вивчення англійської мови, що дозволяє поєднувати освітній процес із соціальною взаємодією. Вони створюють віртуальну іншомовну сферу, що сприяє розвитку спонтанного мовлення, збагаченню словникового запасу та підвищенню мотивації до навчання [3, с. 230]. Інтеграція можливостей таких платформ як Instagram, TikTok, Facebook та YouTube у процес лінгвосамоосвіти дозволяє вивчати мову в її сучасному, динамічному стані, що відповідає викликам двадцять першого століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дашенко М. А. Специфіка комунікації в соціальних мережах та їх вплив на сучасну англійську мову : кваліфікаційна робота магістра. Запоріжжя: ЗНУ, 2021. 54 с.
2. Трушевська О. О. Використання соціальних мереж Instagram, TikTok для розвитку англійськомовної комунікативної компетентності в навчанні усного

мовлення в базовій школі : кваліфікаційна робота магістра. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2024. 61 с.

3. Шумський О. Особливості використання соціальних мереж у самонавчанні іноземних мов. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 44. С. 220-232.

Чиж Оксана

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Дацків О. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У підлітковому віці учні перебувають на етапі активного особистісного становлення, що супроводжується формуванням самосвідомості, індивідуальних навчальних стратегій та власної системи цінностей. У цей період формувальне оцінювання виступає не лише педагогічним інструментом, а й важливим психологічним механізмом, який допомагає підліткам усвідомити власні досягнення та розвинути здатність до саморефлексії. Характерна для цього віку нестабільність емоційної сфери та прагнення до самостійності потребують адаптації форм оцінювання, щоб зберегти мотивацію до вивчення англійської мови та уникнути формалізму в освітньому процесі [3, с. 116].

Формувальне оцінювання у 8 класі реалізується як безперервний процес взаємодії між учителем і учнем, де головним завданням є виявлення не лише рівня знань, а й динаміки розвитку навичок мислення, аналізу та комунікації. Воно інтегрується в усі види діяльності – від етапу постановки цілей до підсумкової рефлексії [5, с. 201-204]. У Новій українській школі цей процес відповідає принципам педагогіки партнерства, де учень, учитель і батьки виступають рівноправними суб'єктами. Оцінювання стає способом професійного спілкування через відкрите обговорення результатів, що формує у підлітків відчуття відповідальності за власну навчальну траєкторію та сприяє розвитку самоповаги.

Реалізація такого підходу передбачає використання широкого спектра методів, серед яких особливе місце посідають самооцінювання, взаємооцінювання, ведення рефлексивних щоденників та створення портфоліо. Кожен із цих методів спрямований на те, щоб учень розглядав оцінювання не як контроль, а як шлях до самовдосконалення. У 8 класі таке оцінювання пов'язане з компетентнісним підходом: учитель оцінює здатність учня використовувати англійську мову у практичних ситуаціях, таких як ведення розмови, розуміння автентичних текстів чи робота над проєктами [7, с. 168].

Учні поступово усвідомлюють, що успішність полягає не в механічному запам'ятовуванні правил, а у вмінні застосовувати їх для реальної комунікації.

Ефективність оцінювання у 8 класі також залежить від прозорості та конкретності критеріїв, які мають бути зрозумілими для підлітків. Важливо, щоб критерії відображали не лише кінцевий результат, а й зусилля, творчий підхід та наполегливість, виявлені під час виконання завдань. Такий підхід нівелює сприйняття оцінки як інструменту зовнішнього тиску, що є критичним для цього віку [6, с. 904 – 906; 5, с. 116]. Окрім того, інтеграція цифрових технологій та онлайн-платформ дозволяє зробити процес оцінювання гнучким і динамічним, надаючи учням можливість отримувати миттєвий зворотний зв'язок та самостійно відстежувати власний прогрес.

Особливе значення має створення позитивного навчального середовища, заснованого на довірі та взаємопідтримці. Учитель у 8 класі виступає фасилітатором, який допомагає підліткам подолати невпевненість і навчитися сприймати помилки як природний етап розвитку [2, с. 79]. Використання диференційованих підходів дозволяє вчителю враховувати індивідуальні особливості кожного учня: пропонувати додаткові опори тим, хто має труднощі, та складні творчі завдання для більш підготовлених здобувачів освіти. Це забезпечує відчуття успіху для кожного незалежно від стартових можливостей.

Поступовий перехід від зовнішнього контролю до самоконтролю сприяє розвитку навчальної автономії – однієї з ключових компетентностей сучасної школи [3, с. 106]. Роль педагога при цьому змінюється від контролера до наставника, який спостерігає, консулює та підтримує. У практичній площині це відображається у використанні описових характеристик замість балів, що дає учневі чітке розуміння його сильних сторін та векторів для вдосконалення. Колективні форми навчання та взаємооцінювання додатково розвивають соціальні навички, відповідальність за спільний результат та критичне мислення [1, с. 149].

Незважаючи на переваги, впровадження формувального оцінювання потребує системних змін у мисленні всіх учасників освітнього процесу. Для успішної реалізації цього підходу необхідна готовність педагога до відмови від традиційної ролі домінуючого оцінювача та підтримка з боку адміністрації та батьків. Спільне розуміння того, що оцінювання є засобом підтримки, а не покаранням, робить процес навчання англійської мови глибшим та орієнтованим на реальні життєві досягнення. У підсумку, формувальне оцінювання стає фундаментом для виховання зрілої особистості, здатної до самостійного навчання впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійчук О. Формувальне оцінювання як інструмент вимірювання якості освітнього процесу: від теорії до практики. Молодь і ринок. 2023. № 5/213. С. 149-154. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282775> (дата звернення: 04.04.2026).

2. Куценко Т. І., Бондаренко О. І. Інноваційні технології навчання при вивченні англійської мови. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. № 25-05. С. 79-83. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-25-05-098> (дата звернення: 04.04.2026).
3. Мачача Т. Формувальне оцінювання як основа структурування підручників «технології» для базової середньої освіти. *Problems of the modern textbook*. 2024. № 32. С. 105–121. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-105-121> (дата звернення: 04.04.2026).
4. Стребна О. В. Формувальне оцінювання як засіб підтримки і розвитку здобувачів освіти початкової школи. *Педагогічний альманах*. 2021. № 46. С. 70-79. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi46.110> (дата звернення: 04.04.2026).
5. Толкова Т. М. Ефективні методи навчання англійської мови у сучасній школі. *The issues of modern philology and creative methods of teaching a foreign language in the European education system*. 2021. С. 201-205. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-180-0-53> (дата звернення: 04.04.2026).
6. Тягай І. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10(16). С. 900 - 906. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-900-906](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-900-906) (дата звернення: 04.04.2026).
7. *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*. Teachers College Press, 2007. 168 p.

Чикурлій Юлія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Кондратьєва Т. Б., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи як передумови їх ефективної участі у міжкультурній комунікації. Зростання ролі цифрових технологій у навчальному процесі зумовлює необхідність використання автентичних відеоматеріалів, які забезпечують наближення освітнього середовища до реальних умов мовленнєвої взаємодії.

Термін «іншомовна комунікативна компетентність» був впроваджений американським соціолінгвістом Д. Хамсом у 1972 році на позначення інтегративного утворення, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну складові. Ефективність її формування значною мірою залежить від використання засобів, що відображають реальне мовне середовище [2, с. 221].

Автентичні відеоматеріали мають значний дидактичний потенціал, оскільки поєднують аудіальну та візуальну інформацію, демонструють

природне мовлення, інтонаційні особливості, невербальні засоби комунікації. Відповідно до теорії мультимедійного навчання запропонованої американським психологом-педагогом Р. Майєром, поєднання візуального (зображення) та аудіального (слова) каналів сприйняття сприяє більш глибокому засвоєнню інформації [3, с. 23].

З метою підвищити ефективність використання відеоконтенту у навчанні важливо враховувати психолого-педагогічні особливості учнів старшої школи, зокрема їхньої здатності до абстрактного мислення, потреби в автентичному та змістовному навчальному матеріалі, а також рівень цифрової компетентності.

Важливо також дотримуватися обґрунтованих принципів відбору відеоматеріалів, адже контент повинен відповідати рівню мовної підготовки учнів, що передбачає доступність лексико-граматичного наповнення, оптимальний темп мовлення та можливість використання субтитрів як засобу підтримки розуміння.

Варто враховувати також узгодження змісту відеоматеріалів із навчальною метою, що забезпечує їх ефективне використання для розвитку мовленнєвих умінь. Наявність культурологічного компонента дозволяє ознайомити учнів із реаліями життя носіїв мови, нормами поведінки та мовленнєвим етикетом, сприяючи формуванню соціокультурної компетентності.

Як наголошує у своєму дослідженні М. Андервуд, процес роботи з відеоматеріалами доцільно організовувати у три етапи: до переглядовий, переглядовий, після переглядовий, опираючись на методологічні підходи до навчання аудіювання та використання автентичних матеріалів у викладанні іноземних мов [4, с. 8].

На кожному з визначених етапів реалізуються відповідні типи навчальних завдань, що забезпечують поетапне формування іншомовних комунікативних навичок. До переглядовий етап передбачає виконання завдань, спрямованих на активізацію лексичного запасу та формування прогнозувальних умінь. Під час перегляду учні зосереджуються на розумінні основного змісту та окремих деталей відеоматеріалу. Після переглядовий етап орієнтований на розвиток продуктивного мовлення через обговорення, аргументацію власної думки та створення усних і письмових висловлювань за змістом переглянутого матеріалу, що сприяє інтеграції рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Практичне впровадження такої системи засвідчує позитивну динаміку у розвитку навичок аудіювання, підвищення рівня мовленнєвої активності та мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Як стверджує А. Гілмор, автентичні матеріали сприяють формуванню природного мовлення та розвитку комунікативної впевненості [1, с. 52].

Отже, системне використання автентичних відеоматеріалів у поєднанні з методично обґрунтованою організацією роботи забезпечує ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*. 2007. Vol. 40, no. 2. P. 97–118. URL: <https://doi.org/10.1017/s0261444807004144> (дата звернення: 09.04.2026).
2. I. Foundations. *Handbook of communication competence* / ed. by G. Rickheit, H. Strohner. Berlin, New York, 2008. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110199000.13> (дата звернення: 09.04.2026).
3. Mayer R. *Multimedia learning*. Cambridge University Press, 2020. 320 p.
4. Underwood M. *Teaching Listening* (Longman handbooks for language teachers). Addison-Wesley Longman Ltd, 1989. 128 p.

Іванілова Дар'я

здобувачка вищої освіти,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Чуприна Катерина

здобувачка вищої освіти

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Науковий керівник: Негода Ліна Олегівна

викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови

РОЗВИТОК SOFT SKILLS ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВИ: ВЗАЄМОДІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПОДОЛАННІ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ

Комунікація – це зумовлений ситуацією й соціально-психологічними особливостями учасників процес встановлення і підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства загалом на основі духовного, професійного або іншого єднання [4]. Вона постає багатовимірним та складним процесом, де поєднуються мовні, когнітивні та емоційні чинники. З психологічної перспективи комунікація охоплює складну систему вербальних і невербальних взаємин, що базуються на прагненні до взаєморозуміння та встановленні емоційних зв'язків [1]. У цьому процесі особистість часто стикається з внутрішніми бар'єрами - невпевненістю або деструктивним страхом припуститися помилки. Ці перешкоди стають особливо відчутними під час спілкування іноземною мовою, де лінгвістичний дефіцит часто посилює психологічну напругу та гальмує природний розвиток діалогу. У подоланні таких труднощів ключову роль відіграє емоційний інтелект, який за Р. Купером є вмінням, що допомагає людині відчувати, зрозуміти та уміло застосувати власні емоції [2]. Він також сприяє кращому розумінню реакцій співрозмовника. Важливе значення мають і стратегії мовної імпровізації (компенсаторні стратегії), що забезпечують гнучкість у спілкуванні. До них належать перефразування, добір синонімів, паузи та невербальні засоби, які допомагають підтримувати діалог в умовах обмеженого мовного ресурсу. Пропонуємо

дослідити цю тему більш детально на основі розробленого опитування, у якому взяли участь 30 студентів. Отримані дані та результати ґрунтуються на їхньому комунікативному досвіді.

Важливим аспектом у дослідженні взаємодії емоційного інтелекту та стратегій мовної імпровізації є поняття комунікативного бар'єра, який трактується як психологічні труднощі, що виникають між людьми в процесі спілкування [3]. Результати опитування виявили, що лише 20 % респондентів почуваються повністю комфортно під час спонтанного мовлення, тоді як удвічі більша частка (40 %) схильна до дискомфорту відчуттів. Найпоширенішими перешкодами у спілкуванні виявилися сором (73 %), невпевненість (73 %) та недостатній словниковий запас (67 %). Це свідчить про те, що мовний бар'єр є не лише лінгвістичним, але й емоційно-психологічним явищем. Окрім цього, більша половина опитаних вказали на емоційне напруження як чинник, що ускладнює процес комунікації. Водночас, коли ця перешкода відсутня, 63 % опитаних заявляють, що тоді імпровізація іноземною мовою дається значно легше.

Важливим складником емоційного інтелекту в контексті комунікації є емпатія, яка вважається важливою для нашої здатності розуміти зміст думок інших людей, а також передбачати й пояснювати, що вони будуть думати, відчувати та робити, і для нашої здатності етично реагувати на інших [5]. Результати проведеного нами опитування підтверджують значущу роль емпатії у живому спілкуванні: понад половина респондентів (53,3 %) зазначили, що завжди помічають настрій співрозмовника, 36,7 % досить часто, і лише 10 % рідко звертають на це увагу. Також 90 % опитаних підтвердили, що розуміння емоційного стану іншої людини безпосередньо допомагає їм краще будувати стратегію розмови. Так, 56,7 % респондентів здатні миттєво інтерпретувати прихований зміст (іронію, сарказм, роздратування) іноземною мовою навіть за умов неповного розуміння лексики, тоді як 36,7 % переважно розпізнають подібні нюанси.

Особливий інтерес становлять дії респондентів у ситуаціях комунікативного збою. 76,7 % опитаних зазначають, що можуть визначити нерозуміння з боку співрозмовника за його мімікою та емоційними реакціями. У разі візуального підтвердження цього стану, близько 70% респондентів миттєво вдаються до стратегій імпровізації, намагаючись спростити лексику та темп мовлення. Емоційний контакт і невербальні засоби комунікації розглядаються як важливі чинники успішної взаємодії, зокрема кивання, зоровий контакт, тон, усмішка тощо. У ситуаціях нерозуміння окремих мовних одиниць 30,3 % респондентів орієнтуються на інтонаційні характеристики мовлення, а 16,7 % – на міміку та жести, що свідчить про використання невербальних компенсаторних засобів. Ці результати корелюють із уявленнями про те, що здатність «відчувати» співрозмовника часто може бути навіть важливішою за досконале знання граматики: 43,3 % респондентів поділяють цю думку, тоді як 56,7 % вважають обидва компоненти однаково значущими. Жоден із 30 опитаних не обрав варіант відповіді «ні», що свідчить про те, що

навіть високий рівень володіння мовними засобами не завжди є достатнім для побудови повноцінного та живого діалогу. Отримані результати демонструють високу значущість емоційного контакту в умовах обмеженого мовного ресурсу. Водночас доцільно розглядати його не як заміну лінгвістичної компетенції, а як компенсаторний механізм, що сприяє ефективності комунікації.

Щодо конкретних стратегій мовної імпровізації, то найбільш вживаним виявився перифраз: 73,3 % респондентів часто використовують його як основний компенсаторний прийом. У разі забування конкретного іменника (наприклад, «парасолька»): 70 % опитаних миттєво обирають функціональний опис предмета («те, що захищає від дощу»). Такий підхід свідчить про розвиток високої когнітивної гнучкості, де акцент зміщується з пошуку конкретної лексики на успішну передачу змісту. Окрім перифразу, актуальними залишаються й інші методи імпровізації, хоча вони використовуються рідше. Зокрема, 13,3 % респондентів вдаються до апроксимації, використовуючи більш загальні поняття, а 10 % застосовують соціальну стратегію, звертаючись за допомогою до співрозмовника. Використання пауз та «слів-філерів» (80 %) також постає як прийом, що дозволяє підтримувати динаміку мовлення та уникати тривалих пауз, які могли б перервати контакт.

Особливої уваги заслуговує вплив досвіду мовної імпровізації на психоемоційний стан майбутніх фахівців. Дослідження показало позитивну зміну ставлення до комунікативних труднощів: замість стресу 63,3 % респондентів відчувають «азарт винахідника» у ситуаціях успішного порозуміння за допомогою мінімального мовного ресурсу. За оцінками студентів, такий досвід сприяє розвитку креативності (90 %), аналітичного мислення (76,7 %), когнітивної гнучкості та стресостійкості (по 70 %). Важливо підкреслити, що ефект від розвитку комунікативної винахідливості має універсальний характер: 80 % респондентів помічають позитивні зміни навіть у рідній мові, зазначаючи, що стали краще пояснювати складні речі. Водночас аналіз відповідей виявив цікавий аспект взаємовпливу мов: у ситуаціях спонтанного мовлення, коли виникає труднощі з пошуком слова в рідній мові, студенти все частіше вдаються до використання запозичень (зокрема англіцизмів). Це свідчить, що іноземна мова стає «резервним» ресурсом для підтримки комунікації.

Отже, результати опитування свідчать, що емоційний інтелект і невербальні засоби комунікації відіграють важливу роль у подоланні мовного бар'єра під час вивчення іноземної мови. Найбільш поширеною компенсаторною стратегією є перифраз, що відображає пріоритетність передачі змісту над точним добром лексичних одиниць. Встановлено, що страх припуститися помилки та недостатній мовленнєвий запас залишаються основними факторами, які обмежують активність студентів у спонтанному мовленні. Водночас використання компенсаторних стратегій, а також опора на інтонацію, міміку, жести та контекст сприяють розвитку когнітивної гнучкості, креативності та комунікативної адаптивності, що виходить за межі іншомовного спілкування і може позитивно впливати навіть на комунікацію

рідною мовою. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці вправ, спрямованих на розвиток комунікативної гнучкості студентів. Доцільним є тренування вмінь швидко перефразувати думку, пояснювати її іншими словами та імпровізувати в ситуаціях, коли бракує потрібних мовних одиниць; окрему увагу слід приділити розвитку емоційного інтелекту. Такі підходи можуть сприяти підвищенню впевненості у контексті спонтанної іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES

1. Беляков О. О. Роль засобів масової комунікації у формуванні екологічної політики. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=book.index&book=28> (дата звернення: 14.04.2026).
2. Дерев'янка С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернівці : Поліграф, 2016. 312 с.
3. Психологічний словник / уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 314 с.
4. Різун, В. В. Теорія масової комунікації [Електронний ресурс] : підручник / В. В. Різун. Київ : Просвіта, 2008. 260 с.
5. Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives / ed. by A. Coplan, P. Goldie. Oxford : Oxford University Press, 2011. URL: <https://academic.oup.com/book/7325> (date of access: 15.04.2026).

Шаюк Софія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

Науковий керівник: Задорожна І. П., доктор педагогічних наук,

професор кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Володіння лексикою є необхідною передумовою ефективною мовленнєвою діяльністю. Формування лексичної компетентності передбачає формування в учнів навичок правильного вживання і розуміння іншомовної лексики на основі зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами англійської мови [1, с. 30]. Старший шкільний вік характеризується розвитком абстрактного мислення та метакогнітивних стратегій, що створює сприятливі умови для опанування мовою загалом та її лексичним аспектом зокрема.

Засвоєння слова передбачає утворення в півкулях головного мозку комплексу нервових зв'язків між зоровою, слуховою і руховою ділянками кори. Розуміння слова забезпечується його слуховим та зоровим образами; вживання – інтеграцією слухового, зорового, мовленнєво-рухового образів [1, с. 39].

У процесі оволодіння лексиною особливого значення набувають мислення, сприйняття, усвідомлення, увага, пам'ять, увага; внутрішня та зовнішня мотивація [1, с. 41-42].

Згідно з сучасними дослідженнями, засвоєння лексики є складним когнітивним процесом, що включає формування семантичних зв'язків, інтеграцію нової інформації у вже наявні знання та її подальшу автоматизацію [3].

Робоча пам'ять забезпечує тимчасове утримання та обробку мовної інформації, що є критично важливим для засвоєння нової лексики [4, с. 52–55]. Довготривала пам'ять забезпечує збереження лексичних одиниць в ментальному лексиконі у вигляді семантичних мереж, що дозволяє використовувати їх у мовленні [3, с. 60].

Розуміння значення слова включає усвідомлення тісного взаємозв'язку між мисленням і мовленням. Значення слова розглядається не лише як результат їх поєднання, а й як інтегрована єдність процесів узагальнення, комунікації та мислення [1, с. 42].

Суттєвим чинником є активізація мисленнєвої діяльності під час опрацювання лексичного матеріалу, коли учні зорієнтовані на розв'язання інтелектуальних завдань, демонструють здатність до логічної організації знань, їх систематизації та прагнення до виявлення загальних закономірностей і теоретичних узагальнень. Функціонування мислення проявляється у процесі використання лексичних одиниць для розв'язання комунікативних завдань. Водночас оперування новими лексичними одиницями у словосполученнях і різноманітних комунікативних ситуаціях сприяє виникненню нових цілей у мисленні та діяльності, зокрема у процесі вираження власної думки [1, с. 43].

У процесі оволодіння іншомовною лексиною особливого значення набувають репродуктивне та творче мислення. Репродуктивне мислення має переважно алгоритмічний характер і пов'язане із засвоєнням мовних зразків, зокрема еталонних мовних моделей, представлених у текстах. Натомість творче мислення передбачає розв'язання проблемних завдань, сприяє формуванню нових стратегій мовленнєвої діяльності та забезпечує здатність застосовувати засвоєний лексичний матеріал у нестандартних комунікативних ситуаціях. Воно також уможлиблює свідомий добір лексичних одиниць, необхідних для адекватного вираження власної думки відповідно до конкретного контексту спілкування [1, с. 43; 2, с. 148].

Важливим чинником засвоєння іншомовної лексики є структурна організація лексичних знань у свідомості людини. Інформація про форму слова, його значення, особливості вживання та сполучуваність зберігається у внутрішньому (ментальному) лексиконі у вигляді ментальних репрезентацій лексичних одиниць. Ментальний лексикон функціонує як система акумулювання лексичних знань і когнітивного досвіду особистості. Він охоплює знання словникового складу мови, значень номінативних одиниць та їх концептуальних зв'язків, що репрезентують інтеріоризовані у свідомості об'єкти й явища дійсності, а також структуру внутрішнього рефлексивного

досвіду. Водночас ментальний лексикон постає як мережа взаємопов'язаних репрезентацій слів і зв'язків між ними. Він є специфічною формою організації мовного досвіду людини, що забезпечує інтеграцію лінгвістичних і екстралінгвістичних знань у процесі мовленнєвої діяльності [1, с. 43-44].

Організація ментального лексикону спонукає нас до висновків про презентацію лексичних одиниць в єдності форми, значення, взірців уживання, сполучуваності тощо, а також використання різних навчальних стратегій в процесі автоматизації вживання нових лексичних одиниць, у тому числі графічних організаторів.

Отже, ми розглянули основні психолінгвістичні передумови формування в учнів старших класів англomовної лексичної компетентності, які необхідно враховувати при розробці відповідних вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 405 с.
2. Ярема І. А. Психологічні компоненти формування лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 21. С. 146-150.
3. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 618 p.
4. Wen Z., Mota M. B., McNeill A. Working Memory in Second Language Acquisition and Processing. Bristol: Multilingual Matters, 2019. 280 p.

Шимків Яна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий курівник: Кондратьєва Т. Б., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій система іншомовної освіти зазнає суттєвих трансформацій. Комунікативний підхід залишається актуальним і сьогодні, оскільки орієнтує навчальний процес на формування здатності учнів до реального міжкультурного спілкування. Водночас поява технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває принципово нові можливості для реалізації цього підходу у навчальному процесі.

Актуальність проблеми посилюється у контексті реформування вітчизняної системи освіти. Концепція «Нова українська школа» та Державний

стандарт базової середньої освіти визначають іншомовну комунікативну компетентність як одну з ключових компетентностей випускника, що передбачає здатність до реального мовленнєвого спілкування у полікультурному просторі [2]. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), навчання іноземних мов має бути зорієнтоване на практичне виконання комунікативних дій, а не на засвоєння мовних форм заради самих форм. Водночас дистанційний та змішаний формати навчання, що набули поширення в умовах пандемії та воєнного стану, суттєво обмежили природне комунікативне середовище класної кімнати. Саме тому пошук технологічних засобів, здатних відтворити та збагатити комунікативну практику поза межами уроку, набуває особливої педагогічної значущості.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов (CLT) сформувався як відповідь на обмеженість граматико-перекладного та аудіолінгвального методів. Його теоретичним підґрунтям стала концепція комунікативної компетентності, запропонована Д. Хаймзом, та розвинута М. Кенейлом і М. Свейн модель, що охоплює лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові [5, с. 155]. Відповідно до засад CLT, головною метою навчання є формування здатності учнів використовувати мову як інструмент реального спілкування, а не лише засіб засвоєння граматичних норм. Навчальний процес будується на автентичних комунікативних завданнях, рольових іграх, дискусіях та проектній діяльності, що моделюють ситуації реального мовленнєвого середовища [1, с. 154].

Технології штучного інтелекту органічно вписуються у парадигму комунікативного навчання, оскільки здатні забезпечити персоналізоване, інтерактивне та автентичне мовленнєве середовище поза межами класної кімнати. Сучасні ШІ-інструменти охоплюють декілька функціональних категорій: розмовні агенти (чат-боти) для розвитку усного мовлення; системи автоматичного розпізнавання мовлення (ASR) для корекції вимови; адаптивні навчальні платформи для диференційованого розвитку читання й аудіювання; а також інструменти інтелектуального зворотного зв'язку для вдосконалення писемного мовлення [4, с. 84]. Спільною рисою цих технологій є використання методів обробки природної мови (NLP), що дозволяє моделювати живу комунікацію та адаптувати складність завдань до індивідуального рівня учня. Поява генеративних мовних моделей нового покоління (Large Language Models) суттєво розширила можливості AI-інструментів: сучасні системи здатні підтримувати розгорнутий діалог, давати змістовний зворотний зв'язок та відтворювати різноманітні комунікативні ситуації.

Практична інтеграція ШІ у комунікативне навчання реалізується через конкретні методичні рішення. Для розвитку говоріння застосовуються AI-співрозмовники на основі великих мовних моделей (ChatGPT, Khanmigo), які дозволяють учням практикувати діалогічне й монологічне мовлення без психологічного тиску, що є характерним для живого спілкування [3, с. 464]. Для вдосконалення вимови використовуються платформи зі вбудованим ASR-модулем (Elsa Speak, Google Pronunciation Coach), які забезпечують миттєвий

зворотний зв'язок на фонемному рівні. Писемне мовлення розвивається за допомогою ШІ-інструментів перевірки та редагування (Grammarly, WriteAhead), що не лише виправляють помилки, а й пояснюють їх причини. Адаптивні платформи (Duolingo, Lingvist) формують індивідуальні траєкторії навчання, добираючи комунікативні вправи відповідно до прогресу кожного учня [4, с. 86]. Таким чином, ШІ не підміняє живе спілкування, а розширює простір для комунікативної практики.

Важливим чинником є також доступність і систематичність: на відміну від традиційного уроку, де кожен учень отримує обмежений час для мовленнєвої практики, ШІ-інструменти забезпечують необмежений індивідуальний простір для тренування всіх видів мовленнєвої діяльності [4, с. 87]. Зазначені переваги набувають особливої цінності в контексті гібридного та дистанційного навчання, де традиційні механізми організації комунікативної взаємодії суттєво обмежені.

Таким чином, інтеграція технологій штучного інтелекту у комунікативне навчання іноземних мов є не лише методично виправданою, а й педагогічно доцільною. Комунікативний підхід формує чітку систему вимог до навчального середовища: автентичність, інтерактивність, особистісна зорієнтованість, і саме ці вимоги технології ШІ здатні реалізувати найповніше. Застосування ШІ-інструментів забезпечує суттєве розширення комунікативного простору учня за межі уроку, знижує мовленнєву тривожність, збільшує обсяг індивідуальної практики та надає миттєвий персоналізований зворотний зв'язок. Усе це безпосередньо сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, визначеної чинними освітніми стандартами як пріоритетний результат навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ніколаєва С. Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> (дата звернення: 01.04.2026).
3. Fryer L. K., Ainley M., Thompson A., Gibson A., Sherlock Z. Stimulating and sustaining interest in a language course: an experimental comparison of chatbot and human task partners // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 75. P. 461–468.
4. Luo Y. Advancing language learning: the impact and challenges of computer-assisted language learning (CALL) // *Applied and Computational Engineering*. 2024. Vol. 93, № 1. P. 83–88.
5. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.

*Юнко Христина**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник: Дячук Н.М., доктор філософії,**викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку шкільної іншомовної освіти характеризується посиленням уваги до формування комунікативно спроможної особистості, здатної ефективно використовувати англійську мову в навчальній, соціальній та майбутній професійній діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває англомова граматична компетентність як одна з базових складових іншомовної комунікативної компетентності. Саме граматична компетентність забезпечує точність, логічність, зв'язність і нормативність мовлення, а також дозволяє учням свідомо й доречно використовувати граматичні структури в усному та писемному спілкуванні.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в реальній практиці навчання англійської мови у старших класах граматики нерідко залишається однією з найскладніших ділянок засвоєння. З одного боку, старшокласники вже мають достатній рівень розвитку абстрактного мислення, здатності до рефлексії, аналізу, узагальнення та самостійного навчання. З іншого боку, саме в цьому віці посилюються труднощі, пов'язані з різним рівнем попередньої підготовки, міжмовною інтерференцією, розривом між знанням правила та його реальним використанням у мовленні, страхом помилки, зниженням мотивації до виконання однотипних граматичних вправ. О. Ардельян та К. Головіна підкреслювали, що граматична компетентність учнів старших класів має розглядатися не як механічне відтворення правил, а як здатність функціонально використовувати граматичні засоби у мовленнєвій діяльності [1].

Теоретичний аналіз показує, що граматична компетентність є складним інтегративним утворенням, яке охоплює граматичні знання, рецептивні та продуктивні навички, граматичну усвідомленість, уміння самоконтролю та здатність до комунікативно доцільного вибору мовних форм. М. Шемуда та О. Склярєнко визначають граматичну компетенцію як динамічну єдність знань, умінь і навичок, що забезпечує правильне оформлення висловлення та розуміння мовлення інших [2]. Це дає підстави вважати, що формування граматичної компетентності повинно відбуватися не ізольовано, а в межах цілісного комунікативно спрямованого навчального процесу.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення такого процесу є використання цифрових застосунків. Сучасні цифрові технології дозволяють поєднувати наочність, інтерактивність, миттєвий зворотний зв'язок, індивідуалізацію, автономність і доступ до автентичного іншомовного контенту. Антоніна Семенюк і Вікторія Даценко зазначають, що ІТ-технології сприяють підвищенню якості навчання англійської мови, активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку їхньої мотивації [3]. О. Трубіцина та

А. Пономарьова доводять, що мультимедійні ресурси, онлайн-платформи та інтерактивні технології є ефективними засобами розвитку граматичних навичок у старшокласників [4].

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що формування англомовної граматичної компетентності учнів старших класів доцільно організовувати поетапно. Найбільш продуктивною є така послідовність: діагностико-мотиваційний етап, презентаційно-орієнтувальний, тренувально-автоматизаційний, комунікативно-продуктивний та рефлексивно-коригувальний. На першому етапі важливо виявити наявний рівень підготовки учнів, активізувати попередні знання й створити мотиваційну готовність до опрацювання нової теми. На другому – забезпечити усвідомлення нової граматичної структури через приклади, візуалізацію, порівняння та коротке пояснення правила. На третьому етапі необхідним є систематичне тренування граматичної форми в інтерактивному форматі. На четвертому – перенесення її в умовно-комунікативні та продуктивні мовленнєві ситуації. На завершальному етапі важливими стають самооцінка, корекція типових помилок і розвиток навичок граматичної саморефлексії.

Для ефективної реалізації кожного з цих етапів важливо правильно добирати цифрові застосунки. Науковий аналіз дозволяє класифікувати їх за функціонально-дидактичним критерієм на пояснювально-візуалізаційні, тренувально-ігрові, мобільно-адаптивні, контрольні-діагностичні, платформно-колаборативні, контентно-автентичні та ШІ-орієнтовані засоби персоналізованого зворотного зв'язку. Така класифікація є особливо продуктивною для старшої школи, оскільки враховує не тільки технічні характеристики ресурсу, а передусім його педагогічне призначення.

До пояснювально-візуалізаційних засобів належать відеопояснення, інтерактивні презентації, цифрові схеми, анімовані граматичні моделі, ресурси British Council LearnEnglish та подібні сервіси. Вони забезпечують первинне розуміння форми, значення і функції граматичної структури. Т. Веретюк наголошує, що відеоматеріали, зокрема YouTube, є ефективним засобом формування граматичної компетентності, оскільки допомагають учням сприймати граматику в контексті живого мовлення [5].

До тренувально-ігрових і мобільно-адаптивних засобів належать Quizizz, Kahoot, Bamboozle, LearningApps, Duolingo, LearnEnglish Grammar та інші ресурси, що дозволяють виконувати багаторазові вправи на вибір правильної форми, завершення речення, трансформацію, впорядкування слів, співвіднесення граматичних явищ із прикладами. О. Мельницька та О. Кудельська доводять, що інтерактивні програми Bamboozle, Quizizz і Genially позитивно впливають на розвиток граматичної компетентності учнів і підвищують їхню мотивацію [6].

Платформно-колаборативні ресурси, зокрема Google Classroom, Moodle, інтерактивні дошки та сервіси спільного редагування, дозволяють організовувати системну й змішану роботу з граматичним матеріалом, поєднувати урочну та позаурочну діяльність, забезпечувати накопичення результатів і поступове ускладнення завдань. У сучасних умовах це особливо

важливо, оскільки старшокласники потребують гнучких форматів навчання, що поєднують самостійність, доступність і підтримку вчителя.

Отже, використання цифрових застосунків у процесі формування англомовної граматичної компетентності учнів старшої школи є педагогічно доцільним і методично перспективним. Ефективність такої роботи визначається поєднанням кількох умов: поетапності формування граматичних навичок, функціонально обґрунтованого добору цифрових ресурсів, інтеграції граматики в комунікативну діяльність, урахування вікових особливостей старшокласників, організації регулярного фідбеку та створення безпечного мотивувального середовища. Цифрові застосунки не замінюють учителя, але істотно розширюють його методичні можливості, дозволяючи зробити роботу з граматиною більш гнучкою, персоналізованою, інтерактивною та наближеною до реальних потреб сучасного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ардельян О., Головіна К. Сутність граматичної компетентності у навчанні учнів 11 класу англійської мови. *SWorldJournal*. 2023. № 21-03. С. 101–107.
2. Шемуда М., Склярєнко О. Засоби формування іншомовної граматичної компетенції. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. Т. 3. С. 294-300.
3. Семенюк А., Даценко В. Використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 4. С. 7-14.
4. Трубіцина О. М., Пономарьова А. С. Особливості застосування мультимедійних ресурсів та інтерактивних технологій для розвитку граматичних навичок у старшокласників. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 3103–3115.
5. Веретюк Т. В. Формування іншомовної граматичної компетенції за допомогою відеоматеріалів (на прикладі відеохостингу YouTube). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52. Т. 1. С. 199–204.
6. Мельницька О., Кудельська О. Розвиток граматичної компетентності учнів середньої школи за допомогою інтерактивних програм (Bamboozle, Quizziz, Genially). *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 4. С. 22–29.

Юрасєва Марина

здобувач другого рівня вищої освіти,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Науковий керівник: Борщовецька В.Д.,

кандидат педагогічних наук, доцент

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ

Фразеологічні одиниці відіграють велику роль у продуктивного мовлення учнів, зокрема 7-8 класів, оскільки вони збагачують мовлення, роблять його більш виразним, стилістично різноманітним та семантично точним. Тому

ретельний відбір фразеологічних одиниць для засвоєння учнями 7–8 класів є важливим завданням у навчанні української мови, а критерії його відбору є важливою методичною складовою процесу навчання фразеологізмів.

Відбір фразеологічних одиниць у нашому дослідженні здійснювався за критеріями, запропонованими Л. Калужською, а саме: легкість засвоєння фразеологічних одиниць учнями, їхня доступність для розуміння, присутність у навчальних матеріалах та текстах позакласного читання, визначених чинною програмою, а також їхня освітня цінність. Ці критерії забезпечують відповідність відібраних фразеологічних одиниць когнітивним здібностям та освітнім потребам учнів [3].

Крім того, нами було запропоновано критерій відповідності фразеологічних одиниць завданням розвитку мовлення, оскільки метою є не лише розпізнавання, а й активне використання фразеологічних одиниць у мовленні. Також враховувалася їхня тематична відповідність класній діяльності та домашнім завданням. Особлива увага приділялася темам уроків розвитку мовлення та тематиці творів із врахуванням того, які фразеологізми доречно використати учневі під час виконання даних завдань. Такий підхід дозволяє учням застосовувати щойно вивчені фразеологічні вирази у власних усних та письмових висловлюваннях, що сприяє кращому запам'ятовуванню та глибшому розумінню контексту.

Ще одним важливим критерієм є частотність та семантична гнучкість фразеологічних одиниць. Фразеологізми, відібрані для навчання, повинні бути актуальними для сучасного спілкування, не застарілими чи рідко вживаними, а також здатними функціонувати в різних комунікативних контекстах. Тому перевага надавалася стилістично нейтральним одиницям, які можна використовувати в різних видах продуктивного мовлення, включаючи есе, діалоги, дискусії та аргументативні висловлювання.

Таким чином, відбір фразеологічних одиниць повинен здійснюватися з урахуванням розроблених критеріїв, вимог навчальної програми та комунікативних потреб здобувачів освіти.

Такий підхід сприяє формуванню в учнів здатності свідомо та доречно використовувати фразеологічні одиниці у власному мовленні, тим самим підвищуючи загальну ефективність вивчення української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авксентьев Л. Г. Фразеологична одиниця як предмет фразеології та її основні ознаки. *Мовознавство*. 1979. № 5. С. 13–17.
2. Баран Я. А., Зимомря М. І. Теоретичні основи фразеології. Ужгород, 1999. 176 с.
3. Калужська Л., Гончарова О. Методичні особливості навчання фразеологізмів на уроках англійської мови в початковій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 2, ч. 1. С. 58–65.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Возняк Олена

здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

FAMILY RELATIONSHIP IN THE NOVEL “PRIDE AND PREJUDICE” BY JANE AUSTEN

Jane Austen is an English writer who describes people's life and relationship. In most of her books she focuses on the family and the role it plays in shaping a person's development and future life, particularly in the book “Pride and Prejudice”. It was written in 1813 and shows the daily life and values of the English middle class. The theme of family relationship is central in the novel, as it reveals the lives of the characters and social norms of England in the late 18th and early 19th centuries. Marriage is viewed not only as a union between two people, but also as an important social and economic institution. Through the descriptions of various families, the author demonstrates how family norms shape children's personalities, their relationship with one another and their perception of society. The aim of the article is to analyse the models of family relationships in Jane Austen's novel “Pride and Prejudice” and to determine how they influence the characters' personalities, views on marriage, and moral development.

In the centre of the novel, we follow the Bennet family. They live in Netherfield, but their estate is not very big. The family consists of the parents: Mr. Bennet and Mrs. Bennet and their five daughters: Jane Bennet, Elizabeth Bennet, Mary Bennet, Kitty Bennet and Lydia Bennet. Parents are quite different. Mr. Bennet is calm with a sense of humor: “*Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the experience of three-and-twenty years had been insufficient to make his wife understand his character*” [1, p. 5]. Mrs. Bennet is emotional, prone to anxiety, her biggest dream is to get her daughters married as soon as possible. This is evident throughout the novel: “*Mrs. Bennet treasured up the hint, and trusted that she might soon have two daughters married; and the man whom she could not bear to speak of the day before, was now high in her good graces*” [2, p.

90]. She also shows her preferences for her younger daughters, while at the same time she often shows disrespect for Elizabeth, does not appreciate her beauty and intelligence, and does not take her opinion into account: *“Lizzy is not a bit better than the others: and I am sure she is not half so handsome as Jane, nor half so good-humoured as Lydia”* [1, p. 5]. The family often highlights the contrast between reason, sarcasm and emotionality.

There is also a strong connection between sisters Jane and Elizabeth. They are always ready to support each other, ask for advice, and share their feelings and thoughts. They are even ready to sacrifice themselves for one another: *“He could not help seeing that you were about five times as pretty as every other woman in the room”* [1, p. 19].

The Bennet family influences their daughters in positive and negative ways. The mother, Mrs. Bennet often shows frivolity and an obsession with marriage for financial gain, which encourages her daughters, especially younger ones, to judge men superficially and has also made them obsessed with the idea of marriage. Mr. Bennet takes a more passive approach when it comes to his daughters, he considers his younger daughters to be foolish and believes they should learn from the own experiences and realise their mistakes on their own: *“Lydia will never be easy till she has exposed herself in some public place or other, and we can never expect her to do it with so little expense or inconvenience to her family as under the present circumstances”* [1, p. 288].

Elizabeth knows well what their family was really like. When her father was young, he married a beautiful but shallow young woman, so the love quickly disappeared. As a result, he turned his attention to books and would only mock his wife over silly thoughts.

One of the key themes in the novel is marriage, this is precisely where Jane Austen begins her novel. In England at that time, marriage was almost the only way for women to have a stable future. This is evident in the case of Bennet family, without a son, their future depended on their daughters marrying well, because they would not inherit the house after their father's death: *“Austen's female characters are fully integrated into their society, and they have the same goal as any other woman: marriage. If they play the courtship game right, they may be lucky enough to secure a pleasant life through marriage”* [2, p. 13]. In this novel, the author criticizes marriages without love, for money and women's dependence on men and the family's financial situation.

In the novel, the reader finds several love stories. The themes of pride and prejudice can be seen in the example of Elizabeth and Mr. Darcy. Their relationship begins with misunderstanding and contrasting personalities. Mr. Darcy is calm, does not like to show his emotions, and sometimes can be arrogant, whereas Elizabeth is sociable and sincere. At the moment of the first proposal, his arrogance and lack of tact are evident, while Elizabeth shows pride, she has no intention of accepting a proposal from a man who points out her family's low social status: *“His sense of her inferiority, of its being a degradation, of the family obstacles which judgment had*

always opposed to inclination, were dwelt on with a warmth which seemed due to the consequence he was wounding, but was very unlikely to recommend his suit” [1, p. 237].

Over time, Mr Darcy comes to realise his behaviour and his feelings, and proves his intentions through his actions by helping her younger sister. Elizabeth re-evaluates her attitude and realizes what she feels. Mr. Darcy is a persistent man, and he talks about his love once again – this time Elizabeth says about her love. Jane Austen shows a relationship that has blossomed despite difficulties – a man who loves a woman even though her family is not wealthy and has suffered some disgrace. They both realise that they behave badly toward each other: *“The conduct of neither, if strictly examined, will be irreproachable; but since then we have both, I hope, improved in civility”* [1, p. 452].

In Jane Austen’s novel “Pride and Prejudice” models of family relationship serve an important function: through them the author explores society’s moral norms and the criteria for a harmonious marriage. By comparing different types of marital unions, she concludes that only relationships based on respect, emotional maturity, and the capacity for self-awareness can be stable and happy. Thus, the family in the novel appears not only as a social institution but also as a space for personal development.

REFERENCES:

1. Jane Austen. *Pride and Prejudice*. London, 1813. 476 p. URL: <https://surl.lt/dvwjxo>
2. Liaño Riera S. *Marriage in Pride and Prejudice: Reflection or Critique? A Study of Austen’s Intentions in Portraying Marriage*. 2025. URL: <https://surl.li/penjrc>

Драбик Марія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шонь О.Б, кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

EMOTIONAL EXPRESSION IN MALE AND FEMALE SPEECH (BASED ON “THE HUNGER GAMES” BY SUZANNE COLLINS)

Emotions in literary discourse are not only described but also constructed through language. The way characters speak – their choice of words, sentence structure, and stylistic devices - plays a crucial role in expressing emotional states. Modern linguistic studies emphasize that “emotions are encoded in language through multiple levels, including lexical, syntactic, and pragmatic choices” [5, p. 69]. As noted by Eckert and McConnell-Ginet, “language plays a central role in the construction of gender identity” [3, p. 101].

Therefore, the analysis of how language represents emotions allows for a deeper understanding of gendered communication patterns.

The aim of this research is to examine how emotional states are linguistically represented in male and female speech in Suzanne Collins's novel "The Hunger Games", with a focus on the specific language mechanisms used to convey fear, love, anger, and vulnerability.

One of the most prominent features of emotional expression in Katniss Everdeen's speech is the use of minimalistic and fragmented syntax. In emotionally intense situations, her speech becomes short and abrupt: "*Too much. Too fast.*" These elliptical sentences reflect psychological tension and emotional overload. The lack of complete grammatical structure mirrors the inability to process emotions fully, thus conveying anxiety and stress through form rather than explicit vocabulary.

Another important linguistic strategy is the use of physical descriptions instead of emotional vocabulary. Katniss rarely names her emotions directly. Instead, she expresses them through bodily reactions: "*My heart is beating so fast I'm afraid it might burst*" [2, p. 13]. These constructions demonstrate indirect emotional expression, where fear and panic are encoded through physical sensations. This reflects a restrained communicative style, where emotions are experienced but not explicitly verbalized.

In contrast, Peeta Mellark's speech demonstrates a tendency toward explicit emotional vocabulary. According to Talbot, "emotional expression in speech is shaped by both social expectations and individual communicative strategies" [5, p. 119]. He directly verbalizes his feelings using clear and complete sentences: "*I don't want them to change me.*" [2, p. 178]. Unlike Katniss, he does not rely on indirect expression but names his emotional state openly. This difference highlights two distinct linguistic strategies of emotional communication.

Another significant linguistic feature is the use of repetition as a marker of emotional intensity. A striking example is Katniss's outburst: "*I volunteer! I volunteer as tribute!*" The repetition of the same phrase intensifies the emotional impact, conveying urgency, fear, and determination simultaneously. Similarly, Peeta's confession includes repetition: "*Because... because she came here with me.*" [2, p. 352]. The repeated conjunction reflects hesitation and emotional tension, indicating the difficulty of articulating deeply personal feelings.

The use of simple vocabulary in emotionally charged moments is also notable. For example, during Rue's death, Katniss says: "*Stay with me.*" "*Because... because she came here with me.*" [2, p. 345]. The simplicity of this phrase enhances its emotional power. The absence of complex structures or descriptive language makes the emotion more immediate and authentic. This demonstrates that emotional intensity in language does not necessarily require lexical complexity. Baxter emphasizes that "speakers use linguistic choices strategically to position themselves within social and emotional contexts" [1, p. 132].

Another important aspect is the use of sentence length and structure. Katniss tends to use short, clipped sentences in moments of fear or urgency, which creates a sense of rapid action and emotional restraint. In contrast, Peeta often uses longer and

more structured sentences, allowing him to elaborate on his emotional state and communicate it more clearly.

The role of exclamatory sentences is particularly significant in expressing strong emotions. Katniss's statement "*I volunteer!*" [2, p. 19] is an example of how exclamation marks intensify emotional expression, signaling urgency and emotional involvement. Such constructions are relatively rare in her speech, which makes them more impactful when they occur.

Another crucial linguistic element is silence and omission. Katniss frequently avoids verbalizing her emotions, especially in interpersonal interactions. This absence of speech functions as a meaningful communicative strategy.

Emotional states such as fear, confusion, or inner conflict are conveyed through what is left unsaid. Silence, therefore, becomes a powerful indicator of emotional tension.

Furthermore, the novel demonstrates how context influences linguistic expression of emotions. In the arena, both Katniss and Peeta reduce emotional language and rely on short, functional utterances. Emotional expression is minimized in favour of clarity and survival. This supports the idea that situational factors shape not only what is said but how it is said [4, p. 205].

Another important dimension is the use of contrast between internal and external speech. Katniss's internal monologue is significantly more emotionally expressive than her spoken language. For example, she reflects: "*Prim's face is fresh in my mind, as she looked at me, terrified.*" [2, p. 25]. This demonstrates that emotions are linguistically encoded differently depending on whether they are internal or externalized.

Thus, "The Hunger Games" illustrates that language represents emotions through a variety of linguistic mechanisms, including syntax, vocabulary, repetition, and silence. The contrast between Katniss's indirect and restrained speech and Peeta's explicit and expressive language highlights different ways in which emotions are encoded in male and female communication.

In conclusion, emotional expression in modern English is not limited to explicit vocabulary but is constructed through complex linguistic choices. The novel demonstrates that emotions are conveyed through structure, style, and communicative strategies, reflecting both individual differences and broader gender-related patterns.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baxter J. "Positioning Gender in Discourse". London: Palgrave Macmillan, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.academia.edu/83278081/Positioning_Gender_in_Discourse_a_Feminist_Methodology_by_Judith_Baxter_215_pp_Palgrave_Macmillan_2003_ISBN_0_3_33_98635_0 (дата звернення: 13.04.2026).
2. Collins S. "The Hunger Games". Scholastic Press, 2008. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.academia.edu/16966427/Book_1_The_Hunger_Games (дата звернення: 13.04.2026).

3. Eckert P., McConnell-Ginet S. "Language and Gender". Cambridge: Cambridge University Press, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/341256069_Language_and_Gender (дата звернення: 13.04.2026).
4. Holmes J., Meyerhoff M. "The Handbook of Language and Gender". Wiley-Blackwell, 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.academia.edu/6357215/The_handbook_of_language_and_gender (дата звернення: 13.04.2026).
5. Litosseliti L. "Gender and Language: Theory and Practice". London: Routledge, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781444116595_A24012994/preview-9781444116595_A24012994.pdf (дата звернення: 13.04.2026).

Кардаш Розалія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

THE GENDER PERSPECTIVE IN LITERARY WORKS

1. Introduction

"Gender is always a doing, though not a doing by a subject who might be said to preexist the deed" [1, p. 171], says Judith Butler in her *Gender Trouble*. We strongly believe in this notion. Gender is not what one is, but what one does. It is a ritualized repetition of acts, gestures, and desires that produces the illusion of what one is. Given that, in the 21st century, the question of gender is on the rise, we find it imperative to track the portrayal of gender in literary works and how fluidly they are shifting nowadays. The gender perspective in literature is not solely about how men and women are portrayed. It exposes how power, voice, and value are distributed within narrative structures themselves, showcasing similar tendencies in the author's respective cultures. For centuries, literary works have been, and still are, shaped primarily by male authors. We agree with Jane Austen's musing in *Persuasion*: "Men have had every advantage of us in telling their own story. Education has been theirs in so much higher a degree; the pen has been in their hands" [2, p. 117]. This has left a decisive imprint on both the canon and the construction of female characters. Women appear as aesthetic objects, rather than subjects or actors. They are moral symbols, or convenient narrative tools, precisely as they've been treated in the societies of the past and, unfortunately, of the present.

From Helen of Troy in *The Iliad* to Snow White, female characters have been and are repeatedly constructed through beauty, passivity, and desirability. We do not need to know their character, inner thoughts or world for them to be valuable to the plot. Quite on the contrary, their worth was defined by their function and usefulness in a male-driven plot. Yet later works, featuring characters like Elizabeth Bennet or

Daenerys Targaryen, demonstrate a gradual and meaningful shift toward agency and complexity. The thread of shifting gender perspective is not straight, but it is traceable.

In this paper, we set out to analyse how literary characters function as vessels of cultural gender bias, how patriarchal structures fundamentally shape their portrayal, and how modern literature increasingly, though unevenly, challenges and subverts these calcified roles.

2. Characters as Vessels of Gender Bias

Literary characters are not neutral constructs. They always represent the reality of gender biases of the culture that produced them. Female characters, in particular, are persistently shaped by expectations of beauty, purity, and passivity – not because these traits define women as they are, but because the narratives were built to require them and because the societies were led to believe this to be normal, desirable, the appropriate way for a woman to conduct herself. This is perfectly summarized by a quote by Simone de Beauvoir in her book *The Second Sex*: “Representation of the world, like the world itself, is the work of men; they describe it from their own point of view, which they confuse with absolute truth” [3, p. 162].

Let us consider Ophelia from *Hamlet*. She is defined almost entirely through her relationships with male characters, such as her father Polonius, her brother Laertes, and Hamlet himself. If we do see her think or speak, it is of Hamlet. As Virginia Woolf said: “As long as she thinks of a man, nobody objects to a woman thinking” [4, p. 94]. Ophelia’s emotional breakdown is aestheticized. We do not stop to consider her inner turmoil; she is a beautiful symbol of tragedy. Her famous lines about rosemary and rue: “There’s rosemary, that’s for remembrance. Pray you, love, remember” [5, p. 110] reflect no agency, no will, no stance, apart from the one driven by her heartbreak and tragic, not raging, as was customary for female grief, as the weaker, emotional, hysterical sex.

Similarly, Pamela in Richardson’s *Pamela* is constructed as a model of feminine virtue whose entire value lies in preserving her purity. Even her resistance to Mr B is framed in moral rather than autonomous terms. She is rewarded not for independence, but for successfully performing socially sanctioned femininity.

Fairy tale figures push this pattern to its extreme. Snow White is introduced simply and prosaically as, “the fairest of them all,” and her identity never meaningfully expands beyond it. She does not act; she is acted upon – poisoned, displayed in a glass coffin. We find it important to underline the fact of it being a glass coffin, which further emphasizes the aesthetic appeal of the deceased female form, underscoring a disturbing romanticization of female helplessness and physical perfection in death. In the end, Snow White gets revived by a stranger, who, with no consent, stole a kiss and married a teenage girl. Consequently, this formed a plethora of girls with botched ideas of marriage, love, value and consent. These characters function less as psychological entities and more as carriers of cultural expectation, placeholders in narratives that were never really about them.

3. Patriarchal Bias and Power Dynamics

Patriarchal doctrine in literature determines not only who acts, but who is worth watching. Male characters are granted agency as a default. Women, however, are trophies in their eyes. They seem to believe that saying “I’ll start a war over you” is somehow empowering to a woman who is socially and economically chained to a man, with no real say in anything.

Helen of Troy is the starkest illustration of this dynamic. Her beauty is godlike by the description. It launched a thousand ships, yet she exercises almost no narrative control. The Trojan War unfolds because of her, but never through her. She is a cause without being an agent, a prize whose own perspective is largely absent from the story her existence set off.

Irene Adler in Conan Doyle’s *A Scandal in Bohemia* appears, at first glance, to disrupt this pattern. She is intelligent and strategic, and, ultimately, outsmarts the Sherlock Holmes himself. We are surprised that such an oddity was even allowed. Holmes himself elevates her above all others, referring to her simply as “the woman.” Yet even this recognition is revealing: she is remarkable because she deviates from the norm. She is special because she is man-like, Sherlock in a woman’s body. Simone de Beauvoir reflects this by saying that “...man is defined as a human being and a woman as a female – whenever she behaves as a human being she is said to imitate the male” [3, p. 77]. Patriarchal bias, then, operates not only by limiting women but by isolating capable female characters as anomalies, exceptional enough to be noted, contained enough to leave the rule intact.

4. Female Portrayal by Male Authors

Male-authored literary works construct female characters through several recurring lenses that, taken together, consistently subordinate the inner world to the demands of function.

The first is beauty as the primary value. A woman’s worth is repeatedly tied to her appearance. Helen of Troy is the archetype of this tendency, and this pattern persists across genres and centuries. Beauty is what sets plots in motion and determines outcomes, even when the woman herself has little say in either.

The second is emotional framing. Characters like Ophelia are defined by emotional instability; her madness poeticized and aestheticized rather than understood. This reinforces a persistent cultural stereotype: that female feeling is a spectacle, a funny little hysteria. A female is nothing more than a damsel in distress, who needs saving, comforting, and a strong hand to be controlled by.

The third is relational identity. Pamela exists almost entirely in relation to Mr B. Her story is structured around male desire and approval, and her ultimate reward is marriage. She gets almost suffocated in the domestic, and never expands beyond it. Even if the author includes female complexity, we still perceive it through male gaze. Despite being intelligent and strategically cunning, Irene Adler is still framed through Holmes’s admiring gaze. Her identity is nothing more than a fragment idealized by many men she lured, seduced and manipulated, the cunning, yet feeling-led woman.

It is fair to conclude that the female characters in these texts are not subjects with full inner lives but reflections and functions of male-centred narratives.

5. Gender Shift and Emerging Agency

The shift begins with Elizabeth Bennet in *Pride and Prejudice*. Elizabeth is introduced not through beauty but through wit and intellect, and she spends the novel actively contesting social norms. She rejects Mr Collins outright, refuses Darcy's first proposal, and ultimately chooses her own terms. Her declaration that she is "only resolved to act in that manner which will constitute my happiness" [6, p. 495] is a brave proclamation of self-agency that heroines before could not simply utter without being cast in the role of a defective, shrewd, or villainous woman. Unlike her predecessors, Elizabeth defines her own values and acts on them, even at social cost.

We can trace this tendency, though unevenly, in modern literature. For instance, Daenerys Targaryen in *A Song of Ice and Fire* begins as a passive figure, as to be expected in a medieval fantasy world. She is bartered and displaced, yet evolves into a formidable political and military leader. Regardless, her portrayal remains partially anchored to beauty and charisma, a reminder that the transition from object to subject is rarely complete and often contested even within the same text.

Further along this arc, characters like Ead, a strong warrior of a priory, and Sabran, the matriarch in a so-called Queendom, in Samantha Shannon's *The Priory of the Orange Tree* operate within systems of religious, political and military power without being reduced to aesthetic roles or male validation. Their identities are constructed from the inside out, not defined by how they appear to others. Furthermore, nowadays, traditional tropes of "damsel in distress" are actively being replaced by "sir in distress", as so happens in Daindreth's *Assassin*, where Amira is a female assassin and then rescuer of Daindreth, a prince. This shift inverts the foundational gender logic of countless earlier narratives. The implication is clear as day. If a woman can occupy the role of savior as convincingly as a man, the original division was never inherent. It was imposed.

6. Conclusion

The evolution of female characters in literature traces a broader cultural shift in attitudes toward gender that is still ongoing. Early texts reduce women to beauty, virtue, and passivity, positioning them as objects within male-driven narratives; Helen of Troy, Ophelia, and Snow White are among the clearest examples of this pattern. Later works introduce complexity, interiority, and agency: Elizabeth Bennet asserts intellectual autonomy; Daenerys Targaryen commands armies; Ead and Sabran spearhead political powerhouses of their world on their own terms.

Ultimately, the gender perspective in literature is not simply a question of representation of whether women appear, or how many. It is a question of power: who speaks, who acts, who is seen, and on whose terms. The gradual movement from object to subject does not merely diversify storytelling. It reveals the limitations embedded in earlier narratives and directly challenges the assumption that those narratives were ever neutral to begin with.

LIST OF REFERENCES:

1. Nash M. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity; Homophobia: A Weapon of Sexism / Judith Butler, Suzanne Pharr. Hypatia. 1990. Vol. 5, no. 3. P. 171–175. URL: <http://www.jstor.org/stable/3809989>
2. Austen J. Persuasion. Project Gutenberg, 1818. P. 117. URL: https://moodle2.units.it/pluginfile.php/374251/mod_resource/content/1/The%20Project%20Gutenberg%20E-text%20of%20Persuasion%2C%20by%20Jane%20Austen.pdf.pdf
3. Beauvoir S. de. The Second Sex. London : Vintage Classics, 2015. 800 p.
4. Woolf V. Orlando: A Biography. London : Hogarth Press, 1928. P. 94.
5. Shakespeare W. Hamlet. The Complete Works of William Shakespeare. London : Wordsworth Editions, 1996. Act 4, Scene 5.
6. Austen J. Pride and Prejudice. London : T. Egerton, 1813. P. 495.

Кобрин Ельвіра

*здобувач першого рівня вищої освіти,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник: Кішко О.В.,
старший викладач кафедри англійської філології*

**INTERPRETING PHILOSOPHICAL THEMES IN RAY BRADBURY'S
“FAHRENHEIT 451” THROUGH INTERACTIVE STRATEGIES**

The novel “Fahrenheit 451” is one of the first major works of the American writer Ray Douglas Bradbury. Published in 1953, it brought its author widespread acclaim. Currently, the vast majority of literary critics consider it a world classic of science fiction and one of the most significant examples of the dystopian genre with profound philosophical depth. This literary work raises fundamental questions of freedom, memory, identity and responsibility; its detailed analysis provides an opportunity to explore these themes through the lens of modern critical theory and interactive learning strategies.

The relevance of the study is due to the fact that Bradbury’s novel serves as a critique of contemporary issues such as information overload, the crisis of literacy, and media manipulation. In this sense, the work is ripe for interpretation within the hermeneutic, cultural, anthropocentric and media-critical paradigms. At the same time, its study requires both substantive depth and effective methodological tools, as complex philosophical meanings are most fully revealed through dialogical, problem-oriented, and generally interactive engagement with the text.

The purpose of this research is to examine the philosophical themes of Ray Bradbury’s novel “Fahrenheit 451” and outline the possibilities of their interpretation using interactive strategies in the context of current approaches and intercultural dialogue.

The novel “Fahrenheit 451” is traditionally regarded as a seminal example of dystopian literature. As G. Udovichenko notes, the very title of the work references the ignition temperature of paper, thereby centring the theme of the destruction of the

printed word [3, p. 80]. According to Yu. Yuriychuk, the novel's ideological structure was formed under the influence of post-war socio-political realities, censorship practices and the perceived spiritual degradation of the individual within a technocentric society [4, p. 274]. Therefore, the work can be interpreted as a complex model of social forecasting combined with a philosophical critique of modernity. Within the framework of the modern hermeneutic paradigm, the novel may also be read as a cautionary text about the erosion of the human inner world caused by the loss of critical literacy, reflection and genuine dialogue. The book in the novel is not merely a carrier of information but a symbol of cultural memory, spiritual continuity and intellectual freedom. Thus, the act of burning books represents more than state censorship, as it signifies the destruction of mechanisms for preserving human identity. O. Kalkan supports this idea, emphasising that control over the printed word inevitably turns into control over consciousness [7, p. 281]. Consequently, one of the novel's leading philosophical themes is the issue of freedom of thought and speech. In the society modelled by Bradbury, firefighters do not extinguish fires but ignite them to destroy books; reading is declared a threat to stability; critical thinking is replaced by mindless entertainment and individuality by standardisation. Such an inversion of social functions creates an artistic effect of absurdity, which often serves in literature as a means of intensifying real social crises [1, p. 11]. In this way, the author demonstrates the possible consequences of voluntary or imposed intellectual abdication.

Another important theme is spiritual alienation and the crisis of interpersonal communication. A vivid example is the image of Mildred, who replaces authentic communication with immersive dependence on "parlour walls" and "seashells". She exists in a state of information noise, without the possibility of meaningful dialogue. According to E. Altuntas, the novel must be viewed through the prism of the individual's existential and social alienation in a dystopian world [5, p. 16]. In this regard, Bradbury's work remains strikingly relevant to the modern digital society, where technological connectivity frequently coexists with emotional isolation and superficial communication. Thus, the issue of technology also deserves special attention. It is quite clear that the author warns against the dehumanised use of the achievements of technical progress and opposes the substitution of real experience with an artificially constructed information reality [3, p. 81].

The depiction of the protagonist's internal transformation also becomes important as it allows us to interpret the work within anthropocentric and existential paradigms. We see that Guy Montag evolves from a blind follower of the system into a person capable of doubt, moral choice and independent thinking. His awakening is sparked by the encounter with Clarisse McClellan. By encouraging Montag to introspect and reevaluate the surrounding world, she serves as the main driving force behind his spiritual maturation.

Furthermore, it is necessary to emphasise that despite the American historical and cultural context, the novel's thematic concerns are universal: censorship, manipulation of consciousness, devaluation of culture, the generation gap and the standardisation of thinking are challenges that transcend the boundaries of a single national tradition. Due to this, we can observe clear parallels with other dystopias, particularly George Orwell's "1984" and Aldous Huxley's "Brave New World", as

well as with contemporary discussions on digital ethics, media literacy and cultural memory [7; 5]. Consequently, the literary text becomes a discursive space for comparing cultural models, value systems and communicative practices, serving as a tool for the formation of intercultural sensitivity.

In light of these considerations, interactive learning strategies are particularly effective for exploring the novel's philosophical themes. According to O. Orlova, interactive forms of work in studying foreign literature ensure not only the assimilation of material but also the development of communicative, cognitive and social competencies [2, p. 71]. Interactivity transforms learning from passive perception to joint activity, which is especially important when analysing complex genres like dystopias. Some of the most productive strategies are algorithmic in nature, including webbing, the “fishbone” diagram and Bloom's cube. Webbing allows students to visualise connections between characters, symbols and philosophical ideas of the novel, as well as build a semantic field around key concepts such as “freedom of thought”, “control of consciousness”, “cultural memory” or “mechanisation”. The “fishbone” technique (Ishikawa diagram) helps identify the causes of the spiritual degradation of society, while Bloom's cube facilitates the transition from a simple description to the interpretation and evaluation of the text in the modern cultural context. No less important are such dialogic and communicative strategies as the “Press” method and discussions. The “Press” method is especially suitable for developing a clear argument, whereas discussions provide an opportunity to raise acute moral and ethical problems of the work by activating reflection [2, pp. 72–73]. For example, students may discuss the following questions: “Did the society in the novel voluntarily relinquish its freedom?”, “Can censorship be justified in the interests of stability?”, “Can Montag be considered a hero?”. Visual-communicative and digital forms of work, including posters, infographics, digital collages and mind maps, also play a crucial role. They combine textual interpretation with symbolic reasoning while generally integrating literary analysis with media literacy. This is especially important within the framework of modern educational paradigms, where a literary text is understood not only through verbal analysis but also through multimodal ways of representing meaning.

In conclusion, Ray Bradbury's novel “Fahrenheit 451” remains a profoundly productive work for modern literary interpretation. It functions as a multi-layered text addressing a wide range of issues – from the freedom of thought and the crisis of memory to the dehumanisation of technological progress and the potential for spiritual awakening. At the same time, the integration of interactive strategies into its study ensures dialogicity and involvement in meaningful communication. In the context of intercultural dialogue, Bradbury's novel acquires additional significance, as it actualises universal humanistic values and fosters the capacity to comparatively analyse cultural models and value conflicts.

REFERENCES:

1. Лінецька Р. С. Фантастика як засіб привернення уваги до наболілих проблем сучасності. Три уроки за творчістю Рея Дугласа Бредбері. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 1998. № 3. С. 11.

2. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури : навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» філологічних спеціальностей педагогічних закладів освіти. Полтава : ПНПУ, 2021. С. 71-84.
3. Удовіченко Г. М. Ознаки антиутопії в романі Р. Бредбері «451 градус за Фаренгейтом». Інтелект. Особистість. Цивілізація. 2021. № 1. С. 80-81.
4. Юрійчук Ю. Творчість Рея Бредбері та його роман-попередження. Наука в епоху соціокультурних змін: реалії, перспективи та цифрові трансформації : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (м. Дніпро, 25 жовтня 2024) / відп. ред. Т. Висоцька. Дніпро, 2024. С. 274.
5. Altuntas E. The theme of alienation in two dystopian novels: Brave New World and Fahrenheit 451. ПБ International Refereed Academic Social Sciences Journal. 2013. Vol. 4, No 12. P. 16–34.
6. Bradbury R. Fahrenheit 451. Ipswich, MA : Salem Press, 2013. 261 p.
7. Kalkan O. Memory, technology and discourse in Fahrenheit 451. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. 2021. № 9. P. 276–283.

Манюк Юлія-Марія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Гарасим Т. О., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

COLOR SYMBOLISM AND ITS LINGUISTIC REALIZATION IN MARKUS ZUSAK'S NOVEL "THE BOOK THIEF"

The relevance of this study is influenced by the growing interest in modern linguistics and literary studies in the interpretation of literary texts in the context of symbolism as a key means of expressing the author's intention. Markus Zusak's novel "The Book Thief" stands as one of the most significant works of contemporary world literature, however, despite its wide academic recognition, the novel's symbolic system and the means of its linguistic realization remain insufficiently explored.

The purpose of the research is to analyze the color symbolism in Markus Zusak's novel "The Book Thief" and its linguistic expression in the text, as well as to determine the role of colors in conveying the narrator's perception and the emotional atmosphere of the novel.

Markus Zusak is an Australian writer, the author who is famous for his bestsellers "The Book Thief", "The Messenger". In "The Book Thief", the events take place in Nazi Germany between 1939 and 1943, centering on the life of a teenage girl, Liesel Meminger, who was transferred to the foster family of Hans and Rosa Hubermann after the loss of her family. Published in 2005, the novel tells the story about "a girl, some words, an accordionist, some fanatical Germans, a Jewish fist-fighter and quite a lot of thievery" [3, p. 6].

The unique feature of this novel is the choice of the narrator, Death, being not only a metaphorical creature, but also an observer with a synesthetic worldview. It describes people through complex system of different colors, tastes, and sounds. Synesthesia is a

stylistic device that combines or mixes different sensory images, allowing one sense to be described in terms of another [2]. Linguistically, this image is realized through metaphors that de-heroize Death, presenting it as an overworked entity, “*haunted by humans*” [3, p. 584]. The readers see it as a vulnerable creature getting tired of its endless job, especially in the times of World War II.

One of the most distinctive features of the novel is the use of color metaphors that function as a psychological mechanism for the narrator. Metaphor denotes expressive renaming based on likeness, similarity or affinity (real or imaginary) of some features of two different objects [1, p. 97-98]. At the beginning of the story, Death starts its narrative using colors as an element of distraction from its tragic work and routine: “*First the colors. Then the humans. That’s usually how I see things*” [3, p. 3]. The narrator further emphasizes on how he copes with the capturing of human’s souls by saying: “*I holiday in increments. In colors*” [3, p. 5]. Moreover, colors are not only descriptive elements, but also a way for Death to distance itself from the burden of witnessing death.

Each of the episodes in the Prologue is associated with a dominant color that has a symbolic meaning. For example, in the episode “Death and Chocolate”, we see how Markus Zusak combines metaphors with antithesis. Antithesis is the expression of opposing or contrasting ideas laid out in a parallel structure [1, p. 118]. Death says: “*Personally, I like a **chocolate-colored** sky. Dark, dark **chocolate***” [3, p. 4] which immediately emphasizes the contrast between death (a tragic event), and the chocolate (something sweet that brings joy to people). Moreover, it refers to the moments of calmness and inner harmony of Death.

The author uses synesthesia, when colors description is not entirely visual, but also contains texture, action, and mood, for example, “*A single hour can consist of thousands of different colors. Waxy **yellows**, cloud-spat **blues**. Murky **darknesses**. In my line of work, I make it a point to notice them*” [3, p. 5].

When Death is carrying the soul of Liesel’s little brother, the sky is described as “*First up is something **white**. Of the blinding kind*” [3, p. 7] and “*I studied the blinding, **white-snow** sky who stood at the window of the moving train*” [3, p. 8]. White represents the innocence of Liesel’s brother and the shock of his death during the train ride.

Further in the text, after the fall of the American pilot, the sky “*was beginning to **charcoal***” [3, p. 11] meaning that Death was in the doom and darkness because of mass loss of people. The “*signature **black***”, “*the **darkest** moment before the dawn*” [3, p. 10] represent death and last moments of life. Another example from the text, “*What was left of the **blackness** above was nothing now but a scribble, and disappearing fast*” [3, p. 11] emphasizes instability and disintegration caused by war.

While describing the fallen men, the narrator uses color-based metaphors and similes to point out dehumanization and the proximity to death. For example, phrases like “*the color of bone*” and “*skeleton-colored skin*” [3, p. 11] directly encourage to associate the man with the death, to make readers think about him as a lifeless object, not as a human. The author uses simile to describe the state of an American pilot, his

emptiness, and dullness: “*His eyes were cold and **brown** – like coffee stains and the last scrawl from above formed what, to me, appeared an odd, yet familiar, shape*” [3, p. 11].

Another significant color is red, for example, “*The sky was like soup, boiling and stirring. In some places, it was burned. There were black crumbs, and pepper, streaked across the **redness***” [3, p. 13]. The red color red fully represents all the violence, destruction, and blood that war has brought, causing havoc and turmoil. Moreover, irony and antithesis are used to show contrast between domestic, yet ordinary aspects of everyday life and the scenes of devastation: “*Yes, the sky was now a devastating, home-cooked **red***” [3, p. 13].

The three main colors – white, black and red – prove to be symbolic in the novel. Death explains how these three colors interact: “*They fall on top of each other. The scribbled signature **black**, onto the blinding global **white**, onto the thick soupy **red***” [3, p. 15] making the Nazi flag. By layering these colors, Markus Zusak directs the readers into looking for the symbol of the Nazi ideology, destruction, and human suffering. Moreover, he points out how war shapes the characters’ lives.

However, in the epilogue of “The Book Thief”, the narrator comes to a peaceful conclusion with the color blue. By the end of the book Liesel has lived a calmer life and when her final moment has come, she has just passed out as an old ordinary woman. Death talks about this moment of quiet and peace, describing “*the sky was the best **blue** of afternoon*” [3, p. 577]. This color symbolizes liberation, representing Liesel’s escape from the horrific war, as well as fulfilment, showing the long life she was able to live.

In conclusion, color symbolism in “The Book Thief” plays a crucial role in defining the shape and style of the narrative. Color metaphors serve as a powerful linguistic tool completely involving readers into the atmosphere and emotional landscape of the book. Markus Zusak uses white, black, and red to process the horrors of Nazi Germany as well as show the tragedy of war, whereas blue represents liberty and peace at the end of Liesel’s life. The linguistic realization of these colors allows the author not only to reflect on the historical events but also share human experience and memory.

REFERENCES:

1. Жуковська В.В. Основи теорії та практики стилістики англійської мови: навч. посіб. Ж: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 240 с.
2. Synesthesia - Examples and Definition of Synesthesia. Literary Devices. URL: <https://literarydevices.net/synesthesia/> (last accessed: 02.04.2026).
3. Zusak M. The Book Thief. Penguin Random House, 2016. 624 p.

Марчевська Вікторія

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

THE TRANSFORMATION OF VICTORIAN GOTHIC ARCHETYPES WITHIN THE NARRATIVE STRUCTURE OF CONTEMPORARY HORROR

Victorian Gothic as well as contemporary horror is not merely about horrific circumstances, macabre plots and dark colours. Above all, it serves as a mirror of societal concerns. Through this genre it is possible to learn what troubled people in England at that time and what is now considered threatening and terrifying to humanity. It is worth mentioning the archetypes inherent in Victorian Gothic literature, which served as a basis for the antagonists created by authors of this period.

One of the main archetypes used in the creation of stories is the monstrous anti-hero, such as a vampire, a ghost, or an artificially created monster. The most common examples of such characters can be found in “Carmilla” (1872) by the British writer Joseph Sheridan Le Fanu and “Dracula” (1897) by Bram Stoker. Both authors portray vampires as blood-drinking creatures or beasts that feed on living humans. The former work is also noteworthy for its portrayal of a female antagonist. Mary Shelley’s creature in “Frankenstein” (1818), which is also depicted as a negative character, serves as an excellent example of a monster of that time. These characters reflected the fear people felt of being rejected by society, marginalised and treated with contempt.

Moreover, the texts have elements of the grotesque and the supernatural, complexity, duality, and a setting that conceals certain secrets. Manor houses are often depicted as gloomy and confusing, with locked doors and secret rooms, dark nooks (often cellars or attics) and a profusion of furnishings. People could associate the character’s state of mind with the interior and accessibility of their home, analyse the colours and lighting, and even the degree of neglect.

Contemporary horror has changed over time. Writers still use the same patterns, albeit for different purposes. As Borzova M. points out, “Themes of death, the afterlife, evil and the demonic, as well as creatures such as werewolves and witches “refuse to die” ... contemporary challenges ... and the emergence of psychoanalysis have prompted authors to explore new issues through the prism of reinterpreted Gothic terminology” [1, p. 18]. Indeed, contemporary works still feature the same otherworldly entities and paranormal phenomena, except now they serve to highlight the various challenges faced by the characters.

The focus now shifts from external threats to internal ones. Modern horror stories are disturbing since they suggest that it is impossible to escape one’s own

internal fears; the ghost is no longer a separate entity, but rather serves as a symbol of psychological trauma, a mere hallucination, or even a sign of a mental disorder. Furthermore, as society has become more progressive, women in horror have begun to be portrayed as strong characters on an equal footing with men, and there is an increasingly noticeable tendency for women to be depicted as independent antagonists.

Speaking of the social context, Victorians were most afraid of sins of the past, as well as the loss of status due to behaviour considered indecent at the time or the loss of property. Shyshkina K. states, "Another taboo of the Victorian era was the theme of death. In Victorian England, religion provided the reason not only for life, but also for death" [2, p. 84]. People were afraid of anything that might tarnish their reputation. An accidental death, for instance, could be interpreted as retribution for some heinous sin, which was in itself a dishonourable thing. The fears of modern Gothic literature are distinct. Nowadays, people dread the loss of privacy, of their own identity, the rapid advancement of technology, and the possibility of an apocalypse. The emphasis is on what is artificial, as this is what frightens people the most now.

Victorian Gothic resembles modern Gothic only at first glance; however, one can observe that much has been lost over the years, whilst other elements have taken on new meanings. Fears and anxieties, even the atmosphere within a house or its very appearance, differ and acquire new significance. In contemporary horror, Victorian Gothic is used not to intimidate the reader or viewer, but to impart depth and metaphorical richness to the work. Gothic archetypes are universal codes that do not diminish over time. They adapt to new realities.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борзова, М. У драговині визначень та змін, які невтомно множаться як цвіль у «Будинку Ашерів»: атрибутивні ознаки горор-жанру. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2023. Вип. 1 (33). С. 16–23.
2. Шишкіна К. І. Номінативні сфери евфемізації соціокультурних табу у вікторіанському художньому дискурсі. Перспективи розвитку філологічних наук : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 13-14 трав. 2016 р. Херсон : Гельветика, 2016. С.81-85. URL: <http://dSPACE.hnpu.edu.ua/handle/123456789/319> (дата звернення: 05.04.2026).

Марчук Світлана

здобувач другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Павлюк А. Б.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Позакласна робота на уроках зарубіжної літератури передбачає систему добровільних навчально-виховних заходів, які педагог проводить у позаурочний час. Її мета – поглиблення знань, розвиток творчих здібностей, формування естетичних смаків і читацької культури учнів. Така діяльність доповнює шкільну програму, сприяє формуванню світогляду молоді та забезпечує змістовне й цікаве дозвілля.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України № 898, головною метою мовно-літературної галузі є розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які виявляють стійкий інтерес до читання, мають розвинене критичне мислення та естетичний смак. У цьому контексті позаурочна діяльність стає ідеальним майданчиком для досягнення зазначених результатів, оскільки вона знімає психологічні бар'єри оцінювання та дозволяє учню сприймати художній текст як засіб самопізнання та пізнання світу. Позакласна робота сьогодні – це не просто читання поза програмою, а стратегічне проектування ситуацій, у яких література стає живим інструментом розв'язання актуальних життєвих дилем [1].

Позакласна робота із зарубіжної літератури є особливо важливою для створення цілісної літературної освіти школярів. Адже певна перенасиченість програми різними творами й обмежена кількість навчальних годин далеко не завжди дозволяють розкрити всю різноманітність теми, що вивчається.

Часто вчитель відчуває необхідність повніше вивчити творчість письменника, особливо якщо поза увагою залишаються позапрограмані, проте справді цікаві твори чи, скажімо, є потреба глибше представити життєпис письменника, що сприятиме розумінню його літературного доробку. Тому більшість учителів планують і проводять кілька разів на рік позакласні заходи, що виконують важливу роль у вивченні предмета.

Позакласна робота з предмета сприяє тому, що учні прагнуть такого злету, зацікавившись темою, представленою на позакласному заході, починають самостійно вивчати ті моменти, які викликали живий інтерес, – і не дивно, що звертаються до додаткової літератури, використовують Інтернет ресурси, часто самі діляться із однокласниками та учителем самостійно здобутими відомостями [2].

Позакласна робота із зарубіжної літератури базується на принципах вибірковості (згідно із загальнодидактичними принципами вибираються тема, літературний матеріал, учнівський колектив, місце та час проведення конкретно

взятого заходу) та наукової поглибленості (вибраний для позакласної роботи матеріал не може повторювати в обсязі та характері роботи матеріалу, який розглядається на уроках літератури). Даний матеріал може використовуватися в тому разі, якщо вчитель на ньому покаже нові грані вже, здавалося б, відомого. У підборі та розгляді матеріалу необхідно враховувати перспективу, тобто можливість участі школярів у роботі факультативів; практичної спрямованості (даний принцип передбачає зв'язок урочних і позакласних занять і не дозволяє перетворювати позакласну роботу на продовження, повторення чи додаток до урочних занять із зарубіжної літератури); добровільності (мається на увазі зацікавленість як головна умова позитивної результативності позакласної роботи під час її організації та проведення); рівного права (всі учні мають абсолютно рівні права на участь у позакласній роботі); зацікавленість (проявляється в різноманітності та варіативності методів, прийомів та форм позакласних заходів) [4].

Отже, плануючи систему уроків позакласного читання, необхідно передбачити наступне:

- 1) тематичну різноманітність;
- 2) оптимальне співвідношення творів різних жанрів;
- 3) різноманітність форм організації уроків позакласного читання (бесіда, огляд, композиція, концерт, семінар, вікторина тощо) та прийомів активізації читацької самостійності учнів (групові та індивідуальні завдання, використання інших видів мистецтва, міжпредметних зв'язків, ТЗН і т. ін.);
- 4) систематичність та послідовність в оволодінні навичками роботи з книгою [3].

Позакласна діяльність із зарубіжної літератури відіграє значну роль у системі літературної освіти школярів. Вона не лише доповнює й поглиблює знання, здобуті на уроках, а й стимулює зацікавленість у читанні, формуючи стійку читацьку культуру. Завдяки різноманіттю форм і методів проведення позакласних заходів учні мають можливість проявляти творчість, самостійність та ініціативу у пізнанні літературних творів. Така діяльність сприяє формуванню естетичного смаку, розвитку критичного мислення та стимулює всебічний духовний і інтелектуальний розвиток учнівської особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 11.03.2026).
2. Позакласна робота із зарубіжної літератури [Електронний ресурс]. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01003cuv-fd83.docx.html> (дата звернення: 11.03.2026).
3. Позакласна робота з літератури: методичні матеріали [Електронний ресурс]. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/437729.pdf (дата звернення: 11.03.2026).

4. Позакласна робота з літератури : навчально-методичні матеріали [Електронний ресурс]. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/pv/137.pdf> (дата звернення: 11.03.2026).

Мельничук Вікторія

здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

**FROM EXTERNAL ALLEGORY TO INTERNAL MIND:
COMPARING THE CONCEPT OF SELF
IN *EVERYMAN* AND *THE TEMPEST***

The transition from the Medieval period to the late Renaissance period made a great shift in the Western perception of the “self”, moving from the allegorical externalization of the human being to psychological internalization. This shift is clearly evident when comparing two works from that era: the morality play *Everyman* and Shakespeare’s *The Tempest*.

While in the 15th-century world identity was public and took theological aspects into account, the Renaissance individual was transformed into a psychological microcosm. This development can be interpreted through Freud’s tripartite model of the psyche, which consists of the Id, the Ego, and the Superego and represents instinctual desire, rational mediation, and moral authority. In Shakespeare’s *The Tempest*, these psychological components can be symbolically associated with Caliban as the embodiment of instinct and desire, Ariel as a more elevated and disciplined force, and Prospero as the figure who mediates between impulse and moral order. In addition, Adler’s concept of the “Masculine Protest” helps to explain Prospero’s reaction to the loss of political power and status. The aim of this paper is the examination of the representation of the self in *Everyman* and *The Tempest* and the demonstration of the shift from a medieval allegorical model of identity to an early modern psychological understanding of the individual.

The morality play *Everyman* sees its character’s identity not as a personality, but as a reflection of his own religious duties. This is clearly evident in the fact that all of a person’s inner components in the morality play are portrayed as separate individuals. In the medieval mindset, “individuality” was viewed as an obstacle to earning God’s favour at the end of one’s life. Therefore, in *Everyman*, we see a decentralisation of the personality. What we today call “character traits” (Beauty, Strength, etc.) are considered by the author to be merely external indicators. A person is not considered strong in and of themselves; they “borrow” this strength from God for the duration of their earthly journey. When strength leaves *Everyman*, it is not simply the “old age” to which we are accustomed, but the repayment of a “loan.” Likewise, Beauty, Strength and others are merely a loan from God, who has granted

us all these traits for our temporary earthly journey. This is noted in God's opening monologue, in which He states: "*But now I see, like traitors deject./ They thank me not for the pleasure that I to them meant,/ Nor yet for their being that I them have lent;*" [3, p. 3]. This suggests that we were originally created by God, rather than having formed ourselves, as we will see in contrast to Prospero in *The Tempest* and the development of his personality independently of God and His actions.

Another important concept in *Everyman* is Good Deeds, which serve as the defining factor of a person and the life they have lived. In the Middle Ages, identity was akin to an "account book" that defined a person. In other words, a person is defined not by who they are, but by what they have done within the bounds of religious law. A person is not perceived as a fully-fledged individual with their own thoughts and actions, which can be tied to life circumstances and, in light of this, some of their bad deeds can be understood. At the same time, in *The Tempest*, we try to understand the character's motives, whereas in *Everyman*, the motives no longer carry as much weight as the final result. Good Deeds accompany the main character until the end of his life's journey: "*All earthly things is but vanity,/ Beauty, Strength, and Discretion do man forsake,/ Foolish friends and kinsmen, that fair spake/ All fleeth save Good Deeds, and that am I*" [3, p. 41]. In this world, only your good deeds matter, and only they carry any weight at the end of a person's life.

The removal of these external factors effectively dissolves the individual's sense of identity. This clearly illustrates the extent to which, in the medieval world, a person was perceived solely through the prism of religion and their service to God at the end of their life's journey. *Everyman* falls apart, for all his parts were "foreign." As Thomas F. Van Laan notes, *Everyman*'s initial status is defined by his "unawareness of values higher than those of the world and time" [6, p. 466]. His self-awareness is merely temporary and built on a false confidence in his wealth and social connections.

In this context, we can see that medieval literature operates with absolutes rather than contexts. A person is defined not as a fully-developed individual with their own reasons for committing certain actions, but solely through their deeds. In *Everyman*, a sin is a sin, regardless of why a person committed it. There is no "trauma," "poverty," or "difficult fate." A person is perceived only through a fixed type.

Unlike *Everyman*, Prospero is a tangled web of contexts, a lust for power, and justifications. The Renaissance man is one who thinks, analyzes, and is defined not only by the results of his actions, but also by his choices and thoughts. In *The Tempest* one can easily trace the outlines of Freud's theory of human development. Caliban and Ariel are key components in the formation of Prospero's identity.

Caliban represents Prospero's dark instincts, the so-called "Id" in Freudian psychology. He is driven by all of man's primitive urges, which are unconscious and the source of all basic human desires. This can be seen in his consistent recourse to profanity, his attempted rape of Miranda, and the moment when he simply accepted a new master because he had been plied with alcohol. Freud argued that mental health begins with the recognition of the restrained. Prospero says of Caliban: "*This thing of*

darkness I / Acknowledge mine" [5, p. 281]. That is, Caliban himself represents the dark side of Prospero and his basic human survival instincts. Prospero acknowledges this part of himself and accepts it, yet he has no intention of coming to terms with it. This is the birth of modern identity – the awareness of one's own shadow.

Ariel, in contrast to Caliban, embodies Prospero's moral principles – that is, his "Superego." He personifies Prospero's moral compass, representing his intellect, creative imagination, and conscience. Ariel himself urges Prospero to forgive with the words: "*Mine would, sir, were I human*" [5, p. 263]. This moment marks his recognition that true humanity involves choosing forgiveness over vengeance. He has never harmed a single person throughout the entire play, which further leads us to believe that Prospero is constantly reflecting on and evaluating his actions and their consequences. Prospero's "Superego" always strives for freedom, yet it is constrained by the demands of the "Ego."

Prospero is that very "Ego" that tries to maintain a balance between Caliban's chaos and Ariel's idealism. According to Harold Bloom, Prospero is one of the first heroes to "eavesdrop" on himself. His magic serves as a tool for controlling reality, which he uses to cope with the trauma of betrayal [2, p. 666-667]. It is here that we can trace the very contexts of human action mentioned above.

While Freud explains the structure of Prospero's psyche, Adler's "Masculine Protest" explains his motivation. When Prospero was deposed from the throne in Milan and suffered both political and social defeat, this was, from Adler's perspective, a moment of profound humiliation for him. The magic on the island serves as his compensation for the masculinity that was humiliated at the moment of his dethronement. Having no power over people in society as a duke, he creates his own artificial world, where he himself becomes "God." Furthermore, this need for dominance is evident in his total control over the life of his daughter, Miranda. He constructs her from scratch, allowing her to know only the history of the world that he himself has told her. For Adler, this is an expression of dominance within a "safe space." Prospero compensates for his political impotence in the male world by becoming dominant in the female world.

The endings of the two works also contrast sharply with one another. All of *Everyman's* external and internal traits fade away, and he finds peace through reconciliation with God and his good deeds. In contrast, the moment when Prospero renounces his magic is his own victory over his own inferiority complex. He finds peace in forgiveness and a return to social community; his need to be a "God" disappears.

A comparison of *Everyman* and *The Tempest* reveals a radical transformation in the Western understanding of identity and the self. Identity in *Everyman* is God-centered rather than personal. Human qualities are viewed as temporary loans from the divine that the individual must eventually return. As Thomas F. Van Laan notes, this external image crumbles under the pressure of death, leaving only "emptiness" unless it is filled with Good Deeds [6, p. 466].

Unlike *Everyman*, Prospero is the model of a human-centered individual, whose identity comes from within himself. His island is his own labyrinth of psyche and consciousness. Using Freudian theory, we see that Prospero does not struggle with his own “evil” (Id) and idealism (Super-Ego), but integrates them into a single whole (Ego). His magic, which can be seen as his “Masculine Protest” against political humiliation in Milan, is voluntarily set aside at the end, forming a new personality that accepts all of its weaknesses. While *Everyman* loses his identity through an external, forced “peeling away of layers,” Prospero achieves his identity by deliberately letting go of the fantasy that he possesses absolute power.

In conclusion, the journey from medieval allegory to Renaissance drama is the story of how the human soul “moved” inside the skull. Prospero, who breaks his staff, stands much closer to modern man than *Everyman* entering the grave. He proves that true identity lies not in what we have “borrowed” from the universe, but in what “darkness” we have dared to claim as our own.

REFERENCES:

1. Alfred A. The neurotic constitution: outlines of a comparative individualistic psychology and psychotherapy. New York : Moffat, Yard and Company, 1917. 456 p.
2. *Everyman*: a moral play. New York : Fox, Duffield and Company, 1904. 43 p.
3. Freud S. The ego and the id. *The American Journal of the Medical Sciences*. 1961. Vol. 5, no. 1. P. 656. URL: <https://doi.org/10.1097/00000441-196111000-00027> (date of access: 16.03.2026).
4. Bloom H. *Shakespeare: the invention of the human*. New York : Riverhead Books, 1998. 745 p.
5. Shakespeare W. *The tempest* / ed. by V. M. Vaughan, A. T. Vaughan. London, England : Arden Shakespeare, 2000. 366 p.
6. Van Laan T. F. *Everyman: a structural analysis*. PMLA/Publications of the Modern Language Association of America. 1963. Vol. 78, no. 5. P. 465–475. URL: <https://doi.org/10.2307/460724> (date of access: 16.03.2026).

Осух Софія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасному глобалізованому світі, де кордони між державами стають усе більш прозорими, а інформаційні потоки – миттєвими, питання співіснування різних народів, культур та світоглядів набуває особливої гостроти. Міжкультурна компетентність сьогодні виходить за межі простої ввічливості чи базових знань про іноземні традиції. Це критично важливий інструмент

запобігання конфліктам, та міжкультурним непорозумінням, що охоплює інтегровану сукупність соціокультурних знань, психологічну готовність до сприйняття «іншості» та стратегічну гнучкість у комунікації. Вона включає глибоке розуміння ціннісних орієнтирів і ментальних моделей різних народів, здатність до емпатії та рефлексії власних стереотипів, а також уміння адаптувати вербальну й невербальну поведінку до специфічних контекстів без втрати особистої ідентичності. Метою нашого дослідження є обґрунтування потенціалу художньої літератури як ефективного засобу формування міжкультурної компетентності особистості.

Міжкультурна компетентність, згідно з формулюванням Олександра Пасічника, – це здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати власну комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. При цьому важливо, щоб ця взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур [2, с. 5].

Важливим аспектом у цьому контексті є позиція М. Кушнерової, яка зазначає, що ознайомлення з художніми текстами, створеними представниками інших культур, сприяє ефективному формуванню міжкультурної компетентності [1, с. 5]. Подібну думку висловлює і О. Ніколенко, акцентуючи увагу на винятковому потенціалі зарубіжної літератури з огляду на можливість через читання та осмислення художніх творів інтегрувати в український простір світовий духовний досвід. Це дозволяє виховувати повагу до представників інших культур, залучати вкрай важливий у сучасних умовах мультикультурності діалог культур [1, с. 3].

Під час читання зарубіжної художньої літератури читач виходить за межі власного світогляду. Коли він знайомиться з героями твору, які мають власні погляди, переконання, традиції і чий спосіб життя відрізняється від звичного, він починає сприймати їх як особистостей, а не як уособлення національних стереотипів. Художній текст створює безпечний простір, де читач може без загрози для власної ідентичності зіткнутися з «чужим» і відчутти емпатію до нього. Емпатія, своєю чергою, є емоційним фундаментом міжкультурної компетентності, адже вона перетворює суху інформацію про культуру на живий досвід співпереживання.

Завдяки художній зарубіжній літературі читачі дізнаються про традиції, звичаї, норми та історію певної нації. Так, у творі «Гордість та упередження» Джейн Остін описуються суворі правила балів, листування та візитів, за недотримання яких люди у той історичний період могли бути виключеними з суспільства. Яскравим підтвердженням цього є епізод, коли Елізабет Беннет приходить пішки до маєтку Недерфілд, щоб провідати хвору сестру. Її заляпана багнюкою сукня викликає справжній шок і презирство у сестер Бінглі, адже для тогочасного вищого світу такий вчинок був ознакою нехтування етикетом. Міжкультурна компетентність тут проявляється як обізнаність щодо специфіки соціальних відносин у певний історичний період, що дозволяє уникнути оцінних суджень щодо поведінки персонажів минулого.

На прикладі твору «Ті, що співають у терні» Коллін Мак-Калоу можна показати, як художня література є дієвим засобом формування міжкультурної компетентності. Авторка змальовує ірландців як народ, чия ідентичність міцно вкорінена в релігійності, схильності до внутрішньої рефлексії та фаталізмі. Так, для Педді Клірі католицизм має величезне значення, він разом з родиною ходить щонеділі до церкви і священник де Брікассар є для нього незаперечним авторитетом. Ознаками ірландського характеру в романі відзначаються глибока сімейність та своєрідна прив'язаність до землі – родина Клірі привчає дітей до важкої і сумлінної праці. Своєрідну ірландську стійкість та фаталізм зображено в епізоді, коли після пожежі на Дрогеді та загибелі Педді і Стюарта, родина не впадає у відчай, а мовчки та самовіддано береться за відновлення господарства. Ця сцена демонструє не лише глибоку прив'язаність до землі, а й ірландську звичку приймати будь-які удари долі як Божу волю, що вимагає сумлінної праці без скарг. Читач дізнається про ірландців як про людей, що зберігають традиції не через консерватизм, а через необхідність внутрішнього захисту в умовах постійної боротьби за виживання.

Окрім того, у творі читач стає очевидцем перебування головних персонажів у різних куточках світу. Наприклад, Педді з дружиною та дітьми з Нової Зеландії плывуть до Австралії, куди їх запросила Мері жити і працювати. Також у творі описано подорожі Меггі Австралією, перебування Ральфа та Дейна у Греції, Римі та Ватикані, робота Джастіни у Лондоні. Змальовуючи мандри персонажів, авторка акцентує увагу на зіткненні різних культурних кодів, кліматичних умов та життєвих укладів. Зокрема персонажам було важко звикнути до суворого, жаркого австралійського клімату. Показовим є момент, коли Мері Карсон дає поради Фіоні щодо вбрання, наполягаючи на сукнях із легших тканин, адже Фіона, звикла до прохолодної Нової Зеландії, тому продовжувала носити одяг із цупкого матеріалу. Мері також зауважує, що на Дрогеді неможливо перемогти пил та комах, і до цього треба просто звикнути – це яскравий приклад адаптації до нового середовища. Велика кількість персонажів, що представляють різні віросповідання (протестанти, католики, агностики) та національності (ірландці, німці, італійці), стає для читача навчальним майданчиком із розвитку толерантності.

Окремо варто згадати твір «Робінзон Крузо» Даніеля Дефо, де змальовано зіткнення культур, що не є рівноправним діалогом. Головний персонаж не намагається широко поцікавитися культурою П'ятниці, натомість нав'язує йому власний світогляд: навчає англійської мови, навертає у християнство, змушує відмовитися від його традиційних вподобань. У контексті формування міжкультурної компетентності аналіз цього твору стає повчальним прикладом «культурної експансії». Розуміння того, чому поведінка Робінзона не є взірцевою, дозволяє читачеві усвідомити важливий постулат: жоден народ не є кращим за інші, всі національності є самобутніми, тому ми маємо поважати їхню гідність та відмовлятися від будь-яких форм культурної дискримінації.

Отже, література – це один із найважливіших засобів формування міжкультурної компетентності. Адже вона розкриває читачеві культуру, традиції, релігійні особливості, суспільні правила і норми інших країн. Художні твори поглиблюють обізнаність читача в культурній розмаїтості, історії та

географії інших держав, за допомогою чого формується толерантне ставлення до представників інших національностей. На нашу думку, зарубіжні твори готують читача до особливостей світогляду іноземців, запобігаючи при цьому міжкультурним непорозумінням, а також сприяють саморозвитку в мультикультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнерьова М. О. Формування міжкультурної компетентності в старшій школі засобами зарубіжної літератури. Вісник науки та освіти. 2025. № 1(3 1) 12 с.
2. Пасічник О. Міжкультурна компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. м. Київ, 2021. С. 1-6.
3. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2019. № 6 (329), Ч. II, С. 228-238.
4. Rozman I. Polycultural competence as a literary component of research. Pedagogy and Education Management Review (PEMR). Issue 3 (5), 2021. С. 1-8.

Петручик Софія

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Павлюк А. Б.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [5] проголошує пріоритетним завданням виховання всебічно розвиненої, активної та творчої особистості. На цьому також наголошує Державний стандарт базової середньої освіти [2], який передбачає розвиток активного пізнавального ставлення до процесу навчання та формування читацької компетентності як однієї з ключових. Таким чином, у засадничих державних документах акцентується увага на створенні умов для формування внутрішньої мотивації здобувачів освіти, де особливе місце посідає бажання читати та аналізувати художні тексти. Проте у сучасних умовах цифрової трансформації суспільства, на жаль, серед здобувачів освіти спостерігається криза читацьких інтересів.

Як зазначають І. Бакаленко та Ю. Курилова: «Інтерес до читання дуже важко стимулювати старими методами: зниження індексу зацікавленості до нього – загальносвітова тенденція» [1, с. 29]. Саме тому школа має стати чинником формування нових життєвих установок учнів, розвиваючи їх пізнавальну мотивацію засобами світової культури через оновлення методичних підходів.

Констатуючи невідповідність класичних методик запитам сучасної молоді, педагоги-практики Л. Мацевко-Бекерська [4] та О. Ісаєва [3] наголошують, що

традиційні форми аналізу тексту втрачають ефективність у конкуренції з мультимедійним контентом. Така ситуація диктує об'єктивну необхідність пошуку нових підходів до навчання зарубіжної літератури, які повинні базуватися на органічному поєднанні класичної філологічної бази та інноваційних освітніх технологій.

На сучасному етапі розвитку освіти важливо спрямувати освітній процес таким чином, щоб він став змістовним і захопливим для учнів. Враховуючи динамічність інтересів сучасних школярів, надзвичайно важливо використовувати передові технології, які допоможуть перетворити читання на уроках зарубіжної літератури з механічного процесу на особистісно значущу діяльність. Використання нових технологій та засобів навчання (зокрема ігрових, цифрових та проєктних) допоможуть здобувачам освіти не лише опанувати програму із зарубіжної літератури, а й набути вмінь самостійно вчитися через діалог із книгою. Фундаментальним завданням є закладання підвалин для формування у здобувача освіти стійкого інтересу до читання, що виникає не за примусом, а завдяки створенню ситуації успіху та використанню активних методів навчання.

Реалізація завдань сучасної літературної освіти потребує докорінного перегляду методичного інструментарію, де центральне місце має посісти стратегія підвищення внутрішньої мотивації учня. Ефективність цього процесу передусім залежить від подолання часової та ментальної дистанції між класичним текстом і сучасним читачем шляхом контекстуалізації та осучаснення змісту твору. Використання прийому «паралелей» дозволяє учням віднайти у класичних героїв архетипи своїх сучасників, а аналіз вчинків персонажів крізь призму актуальних психологічних теорій перетворює читання на особистісно значущий процес самопізнання.

Логічним продовженням цього підходу є активне залучення візуальної та діджитал-підтримки, що відповідає когнітивним особливостям «цифрового покоління» [4]. Впровадження таких інструментів візуалізації, як буктрейлери, ментальні карти та літературні комікси, не лише сприяє кращому засвоєнню фабули твору, а й стимулює творчу рефлексію. Зокрема, метод створення віртуальних сторінок персонажів у соціальних мережах виступає дієвим засобом аналітичної роботи, адже вимагає від учня глибокої реконструкції характеру, мовлення та ціннісних орієнтирів героя для їх коректного відтворення у цифровому форматі.

Паралельно з цифровізацією особливої ваги набуває гейміфікація аналітичної діяльності, яка дозволяє замінити традиційні репродуктивні форми опитування інтерактивними методами. Літературні квести, сторітеллінг та дискусійні дебати трансформують урок у простір активного пошуку. Моделювання ситуацій вибору (наприклад, метод «суду над персонажем») актуалізує пізнавальний інтерес та змушує здобувачів освіти звертатися до тексту як до першоджерела для аргументації та захисту власної позиції.

Додатковим стимулом для зацікавленого діалогу з книгою виступає міжмистецьке зіставлення. Порівняння літературного першоджерела з його кіноадаптаціями чи театральними інтерпретаціями активізує критичне мислення учнів. Процес пошуку відмінностей між авторським задумом та екранним втіленням твору стимулює читача до прискіпливого аналізу тексту, перетворюючи «пошук істини» на захопливе інтелектуальне змагання.

Важливим вектором підсилення мотивації є звернення до емоційної сфери здобувача освіти. Читання на уроках зарубіжної літератури має розглядатися не лише як інтелектуальний процес, а й як досвід емпатії. Використання методів «емоційного занурення» та «психологічного проектування» дозволяє здобувачам освіти експериментувати з рольовими моделями героїв. Такий досвід рефлексивного проживання чужих емоцій сприяє розвитку емоційного інтелекту, оскільки перетворює абстрактного персонажа на суб'єкт для глибокого психологічного аналізу. Коли учень знаходить у тексті відображення власних внутрішніх переживань або конфліктів, книга трансформується із зовнішнього об'єкта вивчення на внутрішній ресурс для саморозуміння, що є найвищим рівнем внутрішньої мотивації.

Окрім того, дієвим шляхом активізації читацького інтересу є впровадження короткострокових творчих проєктів із високим рівнем презентативності. Особливої популярності набуває методика створення учнями власних фанфіків – аматорських літературних творів за мотивами класики, що передбачають авторську інтерпретацію сюжету, зміну фіналу або розвиток нових сюжетних ліній за участю знайомих персонажів. Така діяльність вимагає від здобувача освіти глибокого занурення в авторський стиль та психологію героїв, перетворюючи учня-читача на активного співтворця художнього світу.

Поряд із цим ефективними є такі форми роботи, як запис подкастів-інтерв'ю з «автором» твору або розробка візуальних концептів обкладинок у стилі сучасних графічних романів. Це дозволяє поєднати філологічний аналіз із креативною самореалізацією, нівелюючи сприйняття класичної літератури як застиглого канону, віддаленого від реалій цифрової доби.

Таким чином, підвищення мотивації до читання на уроках зарубіжної літератури можливе лише за умови остаточного відходу від авторитарних, репродуктивних методів навчання. Ключовими чинниками успіху є дотримання принципів діалогічності, визнання права здобувача освіти на власну інтерпретацію художнього твору та органічне впровадження діджитал-інструментів, що є природними для покоління Z. Лише за такого підходу література перестане сприйматися як формальний перелік творів для іспиту, ставши дієвим інструментом розуміння навколишнього світу та формування цілісної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бакаленко І. М., Курилова Ю. Р. Гейміфікація як фактор мотивації до читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання:

- зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Грамота, 2024. С. 29–36.
- Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://lnk.ua/QfvoB5nLm> (дата звернення 04.04.2026)
- Ісаєва О. О. Шкільний підручник з літератури як ефективна платформа формування метанавичок сучасних учнів. Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 грудня 2022 р. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 7–10.
- Мацевко-Бекерська Л.В. Читач постцифрової доби в дзеркалі метамодерну. XII Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Грамота, 2024. С. 142–147.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <https://lnk.ua/JDN8Dde1Y> (дата звернення 04.04.2026).

Рами Вікторія

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Довбуш О. І., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

СУЧАСНІ КІНОАДАПТАЦІЇ РОМАНІВ БРОНТЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Творча спадщина сестер Бронте – Шарлотти, Емілі та Енн – вже понад півтора століття залишається невіддільною частиною світового літературного канону. Однак у сучасному глобалізованому світі, де візуальні медіа домінують над текстовими форматами, класична література часто потребує нових каналів для ефективної трансляції закладених у ній культурних кодів. Одним із найпотужніших інструментів такої комунікації та реактуалізації класики виступають сучасні кіно- та телеадаптації. Вони не лише переносять вікторіанські сюжети на екран, але й адаптують їх до світогляду сучасного мультикультурного глядача, здійснюючи своєрідний міжсеміотичний та міжкультурний переклад.

Теоретичне підґрунтя взаємодії літературного тексту та його візуального втілення є предметом активних наукових дискусій. Дослідниця Г. Клименко (Синьоок) зазначає, що сув'язь літератури й кіно на матеріалі життєпису й романістики сестер Бронте дозволяє відтворити атмосферу доби та простежити динаміку візій, що трансформуються під впливом часу [2, с. 172]. Кожна нова екранізація стає своєрідним діалогом між вікторіанською Англією та сучасною культурою країни-реципієнта. Режисери не просто відтворюють фабулу, а адаптують архетипи та символи до категорій, зрозумілих сучасному глядачеві, акцентуючи на тих аспектах, які найбільше резонують із суспільними запитами конкретного історичного моменту [2, с. 173].

Особливе місце в цьому процесі посідає еволюція репрезентації жіночих образів, що відображає глобальні зміни у ставленні до гендерних ролей. Як зазначають В. Дуран Мансо, І. Райя-Браво та І. Санчес-Лабелла Мартін, образ Джейн Ейр у кіноадаптаціях пройшов складний шлях від класичного жіночого стереотипу до незалежної жінки, що відповідає запитам сучасного феміністичного дискурсу [4, с. 326]. Якщо ранні екранізації часто романтизували патріархальні моделі поведінки та зосереджувалися переважно на любовній лінії, то сучасні кіноверсії виводять на перший план внутрішню силу героїні, її прагнення до рівноправності та професійної самореалізації [4, с. 330]. Ця трансформація є яскравим прикладом того, як кінематограф здійснює міжкультурний і міжчасовий переклад, роблячи героїню XIX століття зрозумілою та концептуально близькою для глобальної аудиторії XXI століття.

Ще одним надзвичайно важливим аспектом сучасних екранізацій є глибше психологічне та постколоніальне прочитання текстів Бронте. Сучасний кінематограф прагне дати голос маргіналізованим персонажам. Дослідження З. Бейдич комплексно демонструє, як сучасні медіа розкривають тему жіночих ментальних страждань не лише у класичній «Джейн Ейр» Шарлотти Бронте, але й у постколоніальному приквелі Джин Ріс «Широке Саргасове море» [3, р. 358]. Сучасні адаптації розглядають образ Берти Мейсон («божевільної на горищі») крізь постколоніальну та психоаналітичну оптику, трактуючи її стан не просто як сюжетний інструмент, а як трагічний наслідок імперського гноблення та патріархального контролю [3, р. 358]. Такий підхід дозволяє вивести розуміння текстів Бронте за межі суто англійського культурного контексту, активно залучаючи їх у глобальний діалог про ментальне здоров'я, культурну ідентичність та наслідки колоніалізму.

Не менш показовою у контексті міжкультурної комунікації є динаміка британських телевізійних адаптацій, які слугують своєрідним культурним експортом. Дослідниця Ч. Хан аналізує телевізійні версії роману Енн Бронте «Незнайомка з Вілдфел-Холлу», створені корпорацією BBC [5, р. 32]. Вона зазначає, що постановки 1960-х та 1990-х років задали потужний тренд на неовікторіанське переосмислення класики [5, р. 33]. Формат телевізійного мінісеріалу дозволив творцям детальніше дослідити гострі соціальні проблеми, порушені письменницею – домашнє насильство, алкоголізм, право жінки на опіку над дитиною та економічну незалежність [5, р. 35]. Завдяки трансляції цих серіалів на міжнародних платформах, специфічний британський досвід стає універсальним нарративом, що знаходить відгук у глядачів по всьому світу.

Сучасний медіапростір та масова культура продовжують активно генерувати нові візуальні інтерпретації цих творів, що свідчить про їхню невичерпну комунікативну спроможність. Регулярна поява оглядів та рейтингів у популярному глянці, як-от добірка п'яти найкращих екранізацій романів сестер Бронте від видання *Vogue UA* [1], підтверджує, що ці сюжети залишаються актуальними. Кіноадаптації не лише популяризують першоджерело, а й формують певний естетичний стандарт сприйняття

вікторіанської епохи [1], слугуючи своєрідним містком між елітарною літературою та масовим глядачем.

Отже, сучасні кіноадаптації романів сестер Бронте виступають складним і багаторівневим інструментом міжкультурної комунікації. Вони не просто ілюструють класичний текст, а створюють новий, самостійний культурний продукт. Цей продукт успішно транслює класичні ідеї через призму сучасної етики, психології, постколоніальної критики та візуальної естетики, об'єднуючи аудиторії різних країн, культур і поколінь у спільному діалозі про неминущі загальнолюдські цінності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 5 найкращих екранізацій романів сестер Бронте. Vogue UA : вебсайт. 2025. 2 квіт. URL: <https://vogue.ua/article/culture/knigi/5-naykrashchih-ekranizaciyu-romaniv-sester-bronte-58875.html> (дата звернення: 20.03.2026).
2. Клименко (Синьоок) Г. А. Сув'язь літератури й кіно: атмосфера доби й динаміка візій (на матеріалі життєпису й романістики сестер Бронте). Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2025. № 215. С. 171–185. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-215-21> (дата звернення: 20.03.2026).
3. Bejdić Z. Narrating Women's Mental Suffering in the Novels Jane Eyre by Charlotte Brontë and Wide Sargasso Sea by Jean Rhys and Their Respective Film and TV Adaptations in Postcolonial and Psychoanalytic Context : doctoral thesis. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2024. 358 p.
4. Durán Manso V., Raya-Bravo I., Sánchez-Labela Martín I. The evolution of Jane Eyre in film adaptation: from classic female stereotype to independent woman. Ars Longa. 2021. No. 30. P. 325–339. URL: <http://doi.org/10.7203/arslonga.30.16831> (дата звернення: 20.03.2026).
5. Han C. P. The Tenant of Wildfell Hall's (1848) Residence at the BBC: Neo-Victorian Adaptations in the 1960s and 1990s. Neo-Victorian Studies. 2018. Vol. 10, no. 2. P. 32–67.

Рахуба Анастасія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Павлюк А.Б.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

РОЛЬ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА У РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві залишається дискусійним питання про вплив Вільяма Шекспіра на розвиток англійської мови. Зокрема, проблема полягає у визначенні того, чи був він безпосереднім творцем значної кількості нових слів і мовних форм, чи лише фіксував і популяризував уже існуючі мовні явища. Відсутність чітких мовних норм у

ранньомодерний період ускладнює розмежування між індивідуальними новаціями автора та загальними тенденціями розвитку мови [1].

Метою дослідження є аналіз особливостей мовотворчої діяльності Вільяма Шекспіра, зокрема способи утворення нових слів, трансформації значень та формування фразеологізмів, а також визначення його ролі у процесах стандартизації та розвитку англійської мови в період пізнього Ренесансу.

Творчість Вільяма Шекспіра припадає на період пізнього Ренесансу, а саме на епохи Єлизаветинського (1558–1603) та Яковіанського правління (1603–1625). Він народився в Англії у 1564 році та був не лише драматургом, а й поетом та актором, активно залученим до театрального життя Лондона. Саме в цей період англійська мова перебувала на етапі активного розвитку та ще не мала чітко встановлених норм. На початку своєї кар'єри Шекспір здобув визнання завдяки публікації поем “Venus and Adonis” (1593) та “The Rape of Lucrece” (1594), які сприяли його популярності в літературних колах. Упродовж життя він створив 38 п'єс, 154 сонети та низку інших поетичних творів, що зробило його однією з найвпливовіших постатей в історії англійської літератури [4].

Однією з ключових причин значущості творчості Шекспіра є її вплив на стандартизацію англійської мови. До його часу граматичні, орфографічні та лексичні норми ще не були чітко визначені. Проте завдяки поширенню його творів багато мовних форм закріпилися і стали загальноприйнятими. Таким чином, Шекспір не лише відображав мовні процеси своєї епохи, а й сприяв їх упорядкуванню. Крім того, значний внесок Шекспіра простежується у сфері поезики. Він вважається майстром білого вірша (blank verse), який характеризується використанням рядків із десяти складів із чергуванням наголошених і ненаголошених складів. Цей стиль став надзвичайно впливовим і широко використовується в англійській поезії [1].

Окрему увагу дослідників привертає питання про кількість слів, пов'язаних із творчістю Шекспіра. Як зазначає Девід Крістал, визначити точну кількість слів, «створених» Шекспіром, неможливо. За різними оцінками, йому приписують створення або популяризацію близько 1700 слів. Дослідження ґрунтуються на так званих перших зафіксованих уживаннях, однак той факт, що слово вперше з'являється у письмовому тексті Шекспіра, не означає, що він його вигадав. Ймовірно, багато з цих слів уже існували в усному мовленні того часу, а письменник лише зафіксував їх у своїх творах. Таким чином, творчість Шекспіра слід розглядати не лише як джерело мовних інновацій, але й як відображення мовних процесів ранньомодерного періоду розвитку англійської мови [2].

Одним із основних способів утворення нових слів у творчості Шекспіра було поєднання вже існуючих мовних елементів. Наприклад, слово *bedroom* виникло шляхом об'єднання двох окремих слів – *bed* і *room*. Подібні утворення сприяли спрощенню та стандартизації мовлення. Крім того, Шекспір активно

використовував афіксацію, додаючи префікси та суфікси до вже наявних слів. Так, слово *undress* було утворене за допомогою префікса *un-*, що надає значення заперечення. Іншим важливим механізмом була конверсія – перехід слова з однієї частини мови в іншу без зміни форми. Наприклад, слово *gossip*, яке спочатку використовувалося лише як іменник, почало функціонувати і як дієслово (*to gossip*). Шекспір також відіграв важливу роль у розвитку значень слів. Наприклад, слово *fashionable*, яке вперше зафіксоване у його творах, спочатку означало «такий, що відповідає тенденціям часу», а вже згодом набуло сучасного значення «стильний» [4].

Не менш значущим є внесок Шекспіра у формування фразеологічного фонду англійської мови. Багато виразів із його творів стали стійкими і широко використовуються донині. Серед них – *break the ice* (розрядити напружену ситуацію), *a heart of gold* (добра, щира людина), *the world is your oyster* (світ відкритий для можливостей). Ці фразеологізми не лише збагатили мову, а й стали невід’ємною частиною англомовної культури, що свідчить про глибокий і тривалий вплив творчості Шекспіра [3].

REFERENCES:

1. Albert C. Vaugh, Thomas Cable. *A History of the English Language*. Fifth Edition, 2002. P. 217-218.
2. Heidi Burrows. *Shakespeare and modern English*. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/04/26/shakespeare-and-modern-english/> (дата звернення: 06.04.2026)
3. Parupalli Srinivas Rao. *THE INFLUENCE OF SHAKESPEARE ON THE ENGLISH LANGUAGE*. English Language Centre, King Faisal University, Al-Hasa, Kingdom of Saudi Arabia, 2018. 133 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/334808354_THE_INFLUENCE_OF_SHAKESPEARE_ON_THE_ENGLISH_LANGUAGE
4. (дата звернення: 06.04.2026)
5. *Shakespeare’s Influence on the English Language*. URL: <https://engoo.com/blog/travel-fun/shakespeares-influence-on-the-english-language/> (дата звернення: 06.04.2026)

Шиліпун Анастасія

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Мельник Т. М., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури*

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖАНРУ СІМЕЙНИЙ РОМАН
У СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Л.МОРІАРТІ
«ВЕЛИКА МАЛЕНЬКА БРЕХНЯ»)**

Сучасна література характеризується активними жанровими трансформаціями, що зумовлює зростання інтересу дослідників до процесів їх розвитку. Одним із таких жанрів є сімейний роман, який зазнає істотних змін у сучасному літературному процесі. Феномен родини зберігає свою актуальність упродовж тривалого часу, оскільки сім'я виступає важливим чинником формування особистості та суспільства. Водночас тема сім'ї у художній літературі ще недостатньо досліджена у сучасному літературознавстві, хоча їй присвячено чимало наукових розвідок, зокрема праці Ї-Л. Ру, К. Делл, Д. Джонса, Н. Порохняк тощо [3, с. 149].

Проблема жанру сучасного сімейного роману пов'язана з особливостями розвитку літератури початку ХХІ століття, коли, з одного боку, зберігаються традиційні жанрові форми, а з іншого – спостерігається їх активна трансформація. У цьому контексті дослідження зарубіжних науковців, зокрема К. Делл та Ї-Л. Ру, дозволяють розглядати сімейний роман як окремий жанр, що перебуває у процесі постійного розвитку [5, с. 86].

У літературознавчих дослідженнях сімейний роман розглядається як різновид романної прози, у центрі якого перебуває зображення родини та її внутрішньої організації. Як зазначає Т. Бовсунівська, цей жанр характеризується здатністю до постійних модифікацій, водночас зберігаючи своєрідне жанрове ядро, пов'язане з репрезентацією особистості в системі родинних зв'язків [1, с. 6-7].

До основних ознак класичного сімейного роману належить зосередження на історії родини, у межах якої розкривається життя особистості, а також відображення родинних взаємин як складної системи зв'язків. [5, с. 86–90]. Важливою рисою є також відображення родини як частини ширшого суспільного контексту, у якому формуються морально-етичні цінності та соціальні норми [6, с. 33-35].

У цьому зв'язку особливого значення набуває образ дому як простору, що об'єднує членів родини та виступає носієм пам'яті й традицій. Такі ознаки є типовими для класичного сімейного роману, в якому родина постає як відносно стабільна соціальна структура.

Водночас у сучасному літературному процесі простежується переосмислення традиційних ознак сімейного роману. Родина перестає постати як гармонійна та стабільна система, натомість акцент зміщується на її внутрішні суперечності, кризові стани та психологічну напруженість взаємин. Особливої ваги набуває зображення внутрішнього світу персонажів, їхніх емоційних переживань і травматичного досвіду, що зумовлює поєднання соціального та психологічного вимірів у структурі твору. Змін зазнає і масштаб художнього відтворення: замість охоплення історії кількох поколінь сучасні автори частіше зосереджуються на окремих родинних або навіть окремих життєвих ситуаціях, що дозволяє глибше розкрити індивідуальний досвід персонажів.

Показовим прикладом трансформації жанру сімейного роману є роман Ліян Моріарті «Велика маленька брехня» (2014), у якому зберігаються ключові жанрові ознаки, проте вони набувають нового змістового наповнення. Зокрема, міжособистісні конфлікти у межах родини представлені не лише як соціально зумовлені суперечності, а як прояви глибоких психологічних травм. Родина постає не як стабільний осередок, а як простір прихованих напружень, де зовнішня ілюзія благополуччя часто не відповідає внутрішній реальності. Крім того, змінюються і наративні стратегії: авторка використовує кілька точок зору та поєднує елементи різних жанрів, зокрема психологічного та детективного, що суттєво розширює межі сімейного роману.

У романі «Велика маленька брехня» традиційною ознакою сімейного роману є зображення подружніх конфліктів. Зокрема, у стосунках Селести та Перрі зовнішнє благополуччя поєднується з насильством, що руйнує уявлення про гармонійну родину. Як зазначає героїня Селеста: *«Мій чоловік мене б'є. Не по обличчю, звісно...»* [2, с. 239]. Дана цитата ілюструє таку класичну ознаку сімейного роману, як міжособистісний конфлікт у межах подружніх взаємин, проте у сучасному творі він осмислюється не лише як соціальне явище, а як глибока психологічна проблема, пов'язана з травматичним досвідом особистості.

Важливою ознакою сімейного роману є також відображення впливу родинного середовища на формування дитини. У творі це реалізується через зображення поведінки дітей, які переймають моделі взаємодії батьків. Зокрема, Селеста наголошує: *«Макс це бачив... він стояв і дивився...»* [2, с. 245]. Цей фрагмент репрезентує таку жанрову ознаку, як взаємозалежність членів родини та вплив сімейного середовища на розвиток дитини, що є однією з ключових характеристик сімейного роману.

Окрім того, у романі трансформується образ родини як стабільного осередку. Якщо в класичному сімейному романі родина виступала простором безпеки, то у творі Моріарті вона постає як середовище внутрішньої напруги та прихованої небезпеки. Це відображено у внутрішніх роздумах героїні: *«Він був тим чоловіком, який кохав її... і який одного дня міг її вбити»* [2, с. 296]. Дана цитата ілюструє трансформацію такої традиційної ознаки жанру, як родина як

стабільна соціальна структура, що у сучасному романі набуває протилежного змісту – родина постає як простір психологічної загрози.

Водночас у романі простежується ще одна характерна риса сімейного жанру – зображення родини як частини ширшого соціального середовища. Це виявляється у репрезентації сучасних моделей сімейних ролей, зокрема через зауваження Маделін: «...у початковій школі є щонайменше один тато у декреті...» [2, с. 43]. Такий фрагмент демонструє зміну традиційних уявлень про розподіл ролей у родині та підкреслює взаємозв'язок сімейного життя із соціальними трансформаціями.

Новаторство Ліян Моріарті полягає не у відмові від традиційних жанрових ознак, а у їх суттєвому переосмисленні. Зберігаючи базову модель жанру – зосередження на родині, міжособистісних конфліктах та вплив сімейного середовища на формування особистості, авторка трансформує їх відповідно до викликів сучасності. Родина у її творі постає не як стабільний соціальний осередок, а як складний психологічний простір, позначений внутрішніми напруженнями, травматичним досвідом і прихованими конфліктами. Водночас розширюються й жанрові межі роману через поєднання елементів сімейного, психологічного та детективного наративів, що дозволяє глибше розкрити внутрішній світ персонажів. Такий підхід свідчить про еволюцію сімейного роману від моделі соціального опису родини до інструменту дослідження її психологічної складності, що й визначає актуальність і художню цінність сучасних творів цього жанру.

Таким чином, роман «Велика маленька брехня» зберігає ключові ознаки сімейного роману – зображення родинних конфліктів, впливу сім'ї на формування особистості та соціальної взаємодії між родинами, проте трансформує їх відповідно до сучасних соціокультурних умов, поглиблюючи психологічний аспект і переосмислюючи традиційне уявлення про родину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бовсунівська Т. Жанрові модифікації сучасного роману: монографія. Харків : «Діса плюс», 2015. 368 с.
2. Моріарті Л. Велика маленька брехня. (Український переклад К. Іванова). 2018. URL: <https://www.litlib.net/bk/128030/read> (дата звернення 04.04.2026)
3. Порожняк Н. Роман-сімейна хроніка з погляду літературознавчої антропології. Питання літературознавства. 2011. Вип. 79. С. 148–150.
4. Руднянин О. І. Європейська традиція жанру сімейного роману-хроніки в українській прозі: специфіка романного мислення. Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Шевченка. Слово. 2022. № 17(65). С. 237–248.
5. Румянцева-Лахтіна О. О. Трансформації та модифікації сімейного роману як ознаки генези й еволюції жанру. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». 2021. Вип. 3. С. 86–89.
6. Dell K. The family novel in North America from post-war to post-millennium: A study in genre: diss. for obtaining the scientific degree of doctoral degree. Trier:

- Universität Trier, 2005. 239 p. URL: <https://d-nb.info/976174383/34> (Last accessed: 31.03.2026).
7. Furst, L. R. The ironic little dark chasms of life: Narrative strategies in John Galsworthy's Forsyte Saga and Thomas Mann's Buddenbrooks. LIT: Literature Interpretation Theory. 2006. Vol. 17, Issue 2. P. 157–177.
 8. Jonnes, D. The matrix of narrative: Family systems and the semiotics of the story. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990. 293 p.
 9. Ru Yi-Ling. The family novel: Toward a generic definition. New York : Peter Lang Publishing Inc., 1992. 215 p.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Балянт Соломія

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Шуляк І. М. кандидат філологічних наук
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ІМПЛІЦИТНІ СМИСЛИ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ

Імпліцитні смисли є важливою складовою художнього дискурсу, оскільки вони забезпечують глибину та багатовимірність тексту. Під імпліцитними смислами розуміють підтекст, натяк, недомовленість або прихований зміст, який не виражений прямо, але може бути відтворений у процесі інтерпретації [3]. Вони безпосередньо пов'язані з прагматичним аспектом мови, оскільки формуються через наміри мовця та сприйняття адресата. Як зазначає О. Селіванова, прагматика досліджує функціонування мовних одиниць у конкретних умовах спілкування, враховуючи інтенції та комунікативний ефект [3, с. 582]. Важливою рисою імпліцитних смислів є те, що вони виходять за межі буквального значення висловлювання. Значення художнього тексту не обмежується тим, що сказано прямо, а формується через приховані смислові шари. Як підкреслюють дослідники, у художньому дискурсі значна частина інформації передається непрямо, що вимагає активної участі читача у процесі інтерпретації [4, с. 305].

Художній текст характеризується високим рівнем багатозначності, що зумовлює наявність численних імпліцитних смислів. Автори часто свідомо уникають прямого висловлення думок, залишаючи простір для інтерпретації. Така стратегія дозволяє створити ефект глибини та багатозначності тексту. Як зазначають М. І. Караневич і О. І. Куца, відтворення прагматичного потенціалу художнього тексту передбачає врахування не лише явного, а й прихованого змісту [5, с. 30], що підкреслює важливість імпліцитності як засобу художньої виразності.

Роль читача у сприйнятті імпліцитних смислів є надзвичайно важливою, оскільки саме він реконструює прихований зміст, спираючись на власний досвід і фонові знання. Значення виникає у процесі взаємодії між автором і читачем, а не існує як фіксована одиниця. Як зазначають дослідники, інтерпретація художнього тексту значною мірою залежить від культурного контексту адресата

[2, с. 249]. Отже, імпліцитні смисли формуються «між рядками» і потребують активного осмислення.

Одним із основних типів імпліцитних смислів є підтекст (subtext), який становить прихований рівень значення, що не виражений безпосередньо у тексті. Підтекст дозволяє передати емоції, ставлення або оцінку без прямого їх вербалізування. У художньому дискурсі він часто використовується для створення напруження або розкриття внутрішнього стану персонажів. Як зазначає А. Бабалі, приховані значення є невід'ємною частиною художнього тексту і потребують спеціальних засобів інтерпретації [4, с. 306].

Іронія та сарказм також належать до важливих форм імпліцитних смислів. Вони ґрунтуються на розбіжності між прямим і справжнім значенням висловлювання. Іронія зазвичай має більш м'який характер і може виконувати функцію критики або гумору, тоді як сарказм є більш різким і спрямованим на висміювання або приниження. У таких випадках істинний зміст висловлювання розкривається лише через контекст і прагматичні чинники, що ускладнює його інтерпретацію. Ще одним типом імпліцитних смислів є натяк, який передбачає часткове вираження думки без її повного розкриття. Натяки дозволяють уникнути прямої конфронтації або зробити висловлювання більш делікатним. Окрім того, важливу роль відіграє емоційно прихований зміст, який передає внутрішній стан персонажів через непрямі мовні засоби. Як зазначає О. Павлик, прагматичний аспект перекладу передбачає врахування таких прихованих значень для адекватного розуміння тексту [1, с. 192].

Засоби створення імпліцитності в англomовному художньому дискурсі є різноманітними та охоплюють кілька мовних рівнів, що забезпечує багат шаровість тексту. Одним із ключових засобів є лексика, зокрема використання нейтральних або багатозначних слів, які в певному контексті набувають додаткового, часто протилежного значення. Такі лексичні одиниці дозволяють автору передавати приховані оцінки або емоції без прямого їх вираження. Як зазначають дослідники, у художньому дискурсі значення слова часто формується не лише його словниковим змістом, а й контекстуальним оточенням [4, с. 305].

Контекст відіграє визначальну роль у формуванні імпліцитних смислів, оскільки саме він забезпечує умови для інтерпретації висловлювання. Без врахування контексту приховане значення може залишитися нерозкритим або бути інтерпретованим неправильно. У художньому тексті контекст включає не лише мовне оточення, а й ситуацію спілкування, попередній розвиток подій і характеристики персонажів.

Важливим засобом створення імпліцитності є інтонація, особливо у діалогічному мовленні. Хоча в письмовому тексті інтонація передається опосередковано, через пунктуацію, опис або контекст, вона відіграє ключову роль у розкритті справжнього значення висловлювання. Наприклад, фраза "That's interesting" може виражати як щире зацікавлення, так і приховану критику або іронію залежно від інтонації та ситуації. Таким чином,

інтонаційний компонент є важливим чинником формування імпліцитного змісту.

Ще одним ефективним засобом є порушення логіки або очікувань, яке спонукає читача шукати додаткові смисли. У художньому дискурсі це може проявлятися у невідповідності між реплікою та ситуацією, несподіваних реакціях персонажів або порушенні причинно-наслідкових зв'язків. Такі відхилення від норми сигналізують про наявність прихованого значення і активізують інтерпретаційну діяльність читача. За спостереженнями дослідників, саме порушення очікувань часто є механізмом створення імпліцитності [4, с. 306].

Теоретичне пояснення механізмів формування імпліцитних смислів пов'язане з кооперативним принципом Грайса та його комунікативними максимами. Відповідно до цього підходу, ефективна комунікація базується на дотриманні максим якості, кількості, релевантності та способу. Однак у художньому дискурсі ці **принципи** часто свідомо порушуються, що створює додаткові смислові шари. Як зазначає О. Абуаладас, порушення кооперативних принципів є одним із ключових засобів формування прихованого змісту в художньому тексті [43, с. 640].

Порушення максими якості, наприклад, передбачає висловлення неправдивої або перебільшеної інформації, що може сигналізувати про іронію або сарказм. Порушення максими кількості проявляється у наданні недостатньої або надмірної інформації, що змушує адресата самостійно домислювати зміст. Водночас порушення максими релевантності створює ефект непрямості, коли відповідь не відповідає запитанню прямо. Максима способу порушується через неоднозначність або неясність висловлювання. Усі ці відхилення сприяють формуванню імпліцитних смислів.

Переклад імпліцитних смислів супроводжується значними труднощами, оскільки вони часто не мають прямого мовного вираження. У процесі перекладу прихований зміст може бути або втрачений, або, навпаки, надмірно експлікований, що змінює характер сприйняття тексту. Як зазначає О. Павлик, перекладач має враховувати прагматичні аспекти мовлення, щоб забезпечити адекватність перекладу [1, с. 192], що вимагає глибокого розуміння не лише тексту, а й контексту його функціонування.

Суттєвими факторами, що ускладнюють переклад імпліцитності, є культурні відмінності, різний рівень фонових знань та складність розпізнавання іронії. Те, що є очевидним для носія однієї культури, може бути незрозумілим для представника іншої. У таких умовах перекладач ризикує «не побачити» підтекст або неправильно його інтерпретувати. Як підкреслюють дослідники, переклад художнього тексту передбачає не лише передачу змісту, а й реконструкцію прихованих смислів, що формують його прагматичний потенціал [5, с. 30]. Отже, успішний переклад імпліцитності потребує високого рівня інтерпретаційної компетенції.

Стратегії перекладу імпліцитних смислів у художньому дискурсі спрямовані на збереження прагматичного потенціалу тексту та забезпечення

адекватного сприйняття його адресатом. Оскільки імпліцитність не має прямого мовного вираження, перекладач змушений обирати між різними підходами залежно від контексту та комунікативного завдання. Як зазначають дослідники, відтворення прихованих смислів вимагає не буквальної передачі, а інтерпретації змісту з урахуванням прагматичних чинників [5, с. 30], що зумовлює необхідність використання гнучких перекладацьких стратегій.

Однією з найпоширеніших стратегій є експлікація, яка полягає у розкритті прихованого змісту шляхом його явного вираження у перекладі. Вона застосовується у випадках, коли імпліцитний смисл може бути незрозумілим для адресата через культурні або мовні відмінності. Експлікація дозволяє уникнути втрати значення, однак може зменшувати художню багатозначність тексту. Як підкреслює О. Павлик, перекладач має враховувати комунікативну ситуацію та рівень підготовки адресата при виборі способу передачі змісту [1, с. 192].

Іншою важливою стратегією є збереження імпліцитності, яка передбачає максимальне наближення до оригіналу без розкриття прихованого змісту. Такий підхід дозволяє зберегти стилістичні особливості тексту та його інтерпретаційну відкритість. Проте він вимагає від читача активної участі у процесі осмислення тексту і може призводити до неповного розуміння. У цьому випадку перекладач орієнтується на відтворення ефекту, а не на пояснення змісту.

Компенсація та адаптація також відіграють важливу роль у перекладі імпліцитних смислів. Компенсація полягає у відтворенні втраченого ефекту іншими мовними засобами, навіть якщо вони з'являються в іншому місці тексту. Адаптація передбачає зміну мовних і культурних елементів відповідно до норм цільової аудиторії. Як зазначають Л. Піддубна і О. Абрамова, прагматична адаптація є необхідною умовою досягнення адекватності перекладу в умовах культурних відмінностей [2, с. 249]. У деяких випадках перекладач змушений робити імпліцитне більш явним, щоб зберегти комунікативний ефект.

Отже, імпліцитність є ключовим елементом художнього тексту, що забезпечує його глибину та багатозначність. Її переклад вимагає не лише мовної, а й інтерпретаційної компетенції, оскільки перекладач виступає посередником між автором і читачем. Як підкреслюють дослідники, переклад художнього тексту є процесом інтерпретації, спрямованим на збереження смислу та прагматичного впливу. Головним завданням перекладача є не буквально відтворення тексту, а передача його ефекту на адресата.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павлик О. Прагматичні аспекти в перекладі // Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 31, т. 2. С. 191–196.
2. Піддубна Л., Абрамова О. Прагматична адаптація англomовного художнього тексту при перекладі українською мовою // Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 31, т. 2. С. 197–202.

- наук. 2025. Вип. 83, ч. 2. С. 248–251. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_2/83-2_2025.pdf#page=248
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
 4. Babali A. G. The ways of representing hidden meanings in English-language fiction discourse // Amazonia Investiga. 2023. Vol. 12, No. 69. P. 304–314. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.69.09.27>
 5. Karanevych M. I., Kutsa O. I. Reproduction of the pragmatic potential in fiction translation // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Serii: Filolohiia. 2019. Issue 5(73). P. 29–31.
 6. Sehedá O. Current challenges of Ukraine’s public diplomacy // Specialized and Multidisciplinary Scientific Researches. 2020. Vol. 5. P. 45–52.

Берестецька Марія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Пасічник Н. І.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу

ВІДТВОРЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ВОЄННОЇ ПОЕЗІЇ СЕРГІЯ ЖАДАНА

У сучасному українському літературному дискурсі війна постає не лише як історична чи політична реальність, а як потужний естетичний чинник, що трансформує мовлення, образність і сам спосіб письма. Поезія Сергія Жадана функціонує як форма свідчення, у якій індивідуальний досвід війни перетворюється на колективну пам'ять. Вивченню творчості Сергія Жадана присвятили наукові дослідження Ю. Андрухович, А. Бабенко, І. Бондар-Терещенко, Я. Голобородько, А. Демченко, І. Дзюба, та ін. Воєнна поезія Сергія Жадана викликає значний суспільний резонанс, адже тексти не просто описують війну – вони моделюють стан людини всередині травматичної реальності.

Переклад такої поезії становить особливу складність, оскільки перекладач має відтворити не лише зміст, а й емоційний ритм, інтонацію, фрагментарність і напруження. У цьому контексті ключовим стає поняття **відтворення травматичного досвіду**, який у Жадана часто передається через мінімалізм, повтори, тілесність і паузи.

Метою дослідження є виявлення та аналіз перекладацьких стратегій у відтворенні воєнної поезії Сергія Жадана, зокрема способів передачі травматичного досвіду через лексичні, стилістичні та ритмічні засоби в англомовних перекладах.

У перекладознавстві проблема відтворення травматичного досвіду безпосередньо пов'язана з поняттям еквівалентності, яка виходить за межі суто лексичної відповідності й охоплює стилістичний та емоційний рівні тексту. Особливої ваги набувають стратегії доместикації та форенізації: перша

спрямована на адаптацію тексту до культури реципієнта, тоді як друга – на збереження чужорідності й автентичності досвіду [4, с. 38]. У випадку воєнної поезії Жадана очевидною є тенденція до форенізації, оскільки надмірна адаптація може призвести до згладжування травматичного ефекту.

Матеріалом дослідження є такі поезії Сергія Жадана: «**Візьми лише найважливіше**» (*Take Only What Is Most Important*, переклад Еллен Поплавської), «**Плейєр**» (*Headphones*, переклад Вірлани Ткач і Ванди Піфпс), «**Як ми будували свої доми?**» (*How We Were Building Our Houses*, переклад Юджинії Ошурко).

У вірші «Візьми лише найважливіше» одним із ключових засобів репрезентації травматичного досвіду є повтор:

*«Друзі не вернуться...
не буде сонного світла...
не буде зелених долин...»* [2, с. 14].

Повтор конструкції «не буде» створює ефект поступового накопичення втрати. Кожен наступний рядок посилює попередній, формуючи ритм, що імітує нав'язливе повернення думки до травматичної події.

В англійському перекладі:
*«friends will not return...
there will be no sleepy light...
there will be no green valleys...»* [6]

збереження однакової синтаксичної структури є принциповим перекладацьким рішенням. Відмова від варіативності (наприклад, використання синонімів) дозволяє передати саме **монотонність втрати**, яка є суттєвою складовою травматичного досвіду.

Водночас український варіант звучить більш інтонаційно напружено через ритмічну гнучкість мови, тоді як англійський – більш стримано, що частково змінює емоційний ефект.

У поезії Жадана травма часто передається через тілесні відчуття. У вірші «Плейєр» читаємо:

*«Більше нічого не відчувати...
Окрім запаху...
Окрім трупного запаху»* [2, с. 68].

Цей уривок демонструє звуження досвіду до одного сенсорного каналу – запаху, який стає маркером смерті. Важливо, що образ подається поступово, через повтор «окрім», що підсилює напруження.

В англійському перекладі:
*«to feel nothing else...
except the smell...
except the smell of corpses»* [5]

ключовий образ передано буквально. Відсутність пом'якшення (наприклад, через евфемізми) є важливою перекладацькою стратегією, що дозволяє зберегти фізіологічну різкість тексту.

Однак українське словосполучення «трупний запах» має більшу експресивність через компактність і звукову щільність, тоді як англійський варіант є більш описовим, що частково знижує інтенсивність.

Характерною рисою поезії Жадана є фрагментарність висловлювання, що відображає розірваність свідомості:

«Більше нічого не відчувати...

Окрім запаху...» [2, с. 68].

Трикрапки тут виконують функцію не лише паузи, а й **мовчання**, яке є частиною змісту. Це мовчання вказує на неможливість повного висловлення пережитого. У перекладі ці паузи збережено, що дозволяє відтворити темп мовлення. Проте навіть при формальній еквівалентності внутрішній ритм змінюється через різну довжину слів і синтаксичні особливості англійської мови.

У вірші «Як ми будували свої дома?» [1, с. 64] травматичний досвід часто подається через зіставлення звичайного життя і його руйнування. Образ будівництва дому – символ стабільності – набуває протилежного значення в контексті війни.

У перекладі: «How we were building our houses...» [3] зберігається граматична структура (Past Continuous), яка підкреслює тривалість і незавершеність дії. Це є важливим перекладацьким рішенням, оскільки форма «were building» передає процесуальність, що в контексті війни набуває трагічного значення: дія триває, але її результат опиняється під загрозою або знищується.

У наступних рядках відтворюється лексика будівництва – «walls», «roofs», «foundations», яка в українському тексті має не лише буквальне, а й символічне значення. Вона формує уявлення про впорядкований світ, що поступово руйнується.

Важливо, що в перекладі ці слова передаються без додаткових пояснень, що дозволяє зберегти їхню багатозначність. Водночас українське «дома» має ширший емоційний спектр, ніж «houses», оскільки може включати ідею «рідного простору», а не лише фізичної будівлі. Таким чином, у перекладі частково втрачається культурно-емоційний підтекст.

Висновки. Проведений аналіз показує, що переклад воєнної поезії Жадана загалом орієнтований на збереження емоційного коду тексту. Найбільш успішними є перекладацькі рішення, які не згладжують різкість і не уніфікують стиль оригіналу. Водночас повна еквівалентність є недосяжною через відмінності у фонетиці, різну ритмічну організацію мов, культурні конотації окремих слів. Найважливішим завданням є збереження ритму втрати, тілесності образів, фрагментарності мовлення. Саме ці елементи формують емоційний вплив тексту і дозволяють читачеві іншої культури не просто зрозуміти, а частково пережити досвід, закладений в оригіналі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жадан С. В. Динамо Харків. 8-ме вид. Київ : А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2022. 240 с.

2. Жадан С. В. Життя Марії. Чернівці : Meridian Czernowitz, 2023. 184 с.
3. Anna Aguilar Amat, Web Oficial - www.annaaguilaramat.net. URL: https://www.annaaguilaramat.net/descarregas/Serhiy%20Zhadan_Ukraina_translated%20into%20English,%20Spanish%20&%20Catalan.pdf (дата звернення: 12.04.2026).
4. Ivashkiv R. Translating Ukrainian War Poetry into English: Why It Is Relevant. East/West: Journal of Ukrainian Studies. 2022. Т. 9, № 1. С. 38.
5. Poem: Headphones. New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2021/08/26/magazine/poem-headphones.html> (дата звернення: 12.04.2026).
6. Take – Serhiy Zhadan – Ukrainian Poetry. Ukrainian Poetry – translated to English by Ellen Poplavska. URL: <https://ukrainianpoetry.com/take-serhiy-zhadan/> (дата звернення: 12.04.2026).

Воляник Мирослава

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

LINGUOCULTURAL ASPECTS AND PROBLEMS OF EQUIVALLANCE IN TRANSLATION

In contemporary translation studies, translation is viewed as a complex multidimensional process that goes beyond mere linguistic substitution and involves the transfer of culturally conditioned meanings. In the context of globalization, translation plays a crucial role as a tool of intercultural communication, enabling interaction between different linguistic and cultural communities [1].

The relevance of this research lies in the growing need to analyze the cultural component of translation and to reconsider the concept of equivalence, which is now understood as a relative and dynamic category rather than an absolute one. Therefore, particular attention should be paid to linguocultural aspects and the challenges of achieving equivalence in translation [1].

Language is an integral part of culture, reflecting the worldview, values, and historical experience of its speakers. Therefore, translation inevitably involves not only the transfer of linguistic meaning but also the interpretation of cultural content. Modern research emphasizes that translation is a form of intercultural mediation, in which the translator must reconstruct cultural conceptualizations embedded in linguistic units. These conceptualizations may include cultural schemas, metaphors, and categories that are deeply rooted in a specific culture [4].

Linguocultural aspects are particularly evident in the translation of culture-specific elements such as realia, idioms, metaphors, and symbolic expressions. These units often carry implicit meanings that cannot be directly transferred into another language. The translation of such elements requires not only linguistic competence but also cultural awareness and interpretative skills. In this sense, the translator acts

as a mediator between cultures, ensuring that the target audience can understand and interpret the message appropriately.

One of the most significant challenges in translation is the presence of non-equivalent vocabulary, which refers to lexical units that have no direct counterparts in the target language. These include:

- culture-specific realia;
- historical and social concepts;
- idiomatic expressions;
- culturally bound metaphors.

The absence of direct equivalents leads to difficulties in preserving both the semantic and stylistic features of the original text. As studies show, such cases require the use of specific translation strategies aimed at conveying not only meaning but also cultural implications [3].

Among the most common strategies are:

- transliteration and transcription;
- descriptive translation;
- functional substitution;
- cultural adaptation [3].

The choice of strategy depends on the purpose of translation and the needs of the target audience.

Equivalence is one of the key concepts in translation theory, referring to the degree of similarity between the source text and the target text. Historically, equivalence has been central to translation studies, especially within structural linguistic approaches, where it was associated with the idea of preserving meaning across languages. However, modern approaches emphasize that equivalence is not absolute but context-dependent and multifaceted.

Different types of equivalence are commonly distinguished:

- semantic equivalence;
- stylistic equivalence;
- functional equivalence;
- communicative equivalence;
- pragmatic equivalence [2].

These types highlight the complexity of translation and the need to consider various aspects of the text.

Achieving equivalence in translation is complicated by several factors. Firstly, semantic asymmetry between languages results in differences in meaning and usage of lexical units. This makes it difficult to find exact equivalents. Secondly, grammatical and structural differences between languages require transformations that may affect the original meaning [2]. Thirdly, cultural differences create barriers to understanding, as certain concepts may not exist or may be interpreted differently in another culture [4]. In addition, pragmatic factors such as communicative context, author's intention, and audience expectations play a crucial role in determining translation choices. Finally, the subjective factor of the translator should not be

underestimated. The translator's experience, cultural background, and individual interpretation significantly influence the final result.

As noted in translation theory, equivalence remains a central yet highly complex and sometimes elusive concept, which is difficult to define and achieve in practice. In modern translation studies, the focus is shifting from strict equivalence to translation adequacy, which aims at achieving communicative effectiveness. To overcome translation difficulties, various strategies are employed:

- 1) lexical, grammatical, and stylistic transformations;
- 2) adaptation;
- 3) compensation;
- 4) explicitation [3].

The functional approach is particularly important, as it emphasizes the purpose of translation and its impact on the target audience rather than formal correspondence.

Linguocultural aspects and the problem of equivalence are central issues in modern translation studies. They demonstrate that translation is not merely a linguistic process but also a cultural and cognitive activity.

Equivalence should be understood as a relative concept that depends on linguistic, cultural, pragmatic, and subjective factors. Therefore, the primary goal of translation is not to achieve absolute equivalence but to ensure adequacy and effective communication [2].

Thus, translation serves as a bridge between cultures, facilitating mutual understanding and interaction in the globalized world.

REFERENCES

1. Alrymayh, A. Historical Overview of Equivalence in Translation Studies. https://www.researchgate.net/publication/385752388_Historical_Overview_of_Equivalence_in_Translation_Studies
2. Kianbakht, S. Translation Equivalence Theory Meets Cultural Linguistics. <https://journals.uco.es/tl/article/download/12781/11743/19504>
3. Onet, A.-E. Equivalence in Translation Studies. <https://reference-global.com/article/10.2478/raft-2023-0006>
4. Sabirov, M. Linguocultural and Functional Equivalence in Literary Translation. <https://theusajournals.com/index.php/ijll/article/view/9197/8517>

*Голдич Анастасія**здобувач першого рівня вищої освіти,**Ужгородський національний університет**Науковий керівник : Глюдзик Ю. В.,**кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології*

LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF ZOONYMS IN CHILDREN'S ANIMATED FILMS

The study of zoonyms in modern linguistics is closely connected with the analysis of lexical units that reflect the interaction between language, culture, and human cognition. Animal names have long been used not only for the direct nomination of biological species but also as expressive linguistic tools that convey symbolic meanings and cultural associations. Within the framework of cultural linguistics, as M. Bahan notes, animal-based nominations demonstrate a dynamic reinterpretation of traditional images, acquiring new stylistic shades in contemporary usage [1]. This issue is particularly relevant in children's media discourse, where zoonyms function as a central element in character construction.

The conceptual interpretation of zoonyms involves the analysis of their semantic structure and their role in shaping the linguistic picture of the world. These units accumulate symbolic meanings associated with traits attributed to animals, such as strength, cunning, or loyalty. From an ethnolinguistic perspective, O. Hapchenko emphasizes that the cultural background of a speech community significantly influences the interpretation of animal names [4]. Zoonyms thus function as cognitive markers of the "naïve linguistic picture of the world," in which human characteristics are projected onto animals to facilitate a child's perception of the narrative [5].

In animated discourse, zoonyms perform several key functions, including the characterizing function (highlighting personality traits through species-based associations), the evaluative function (expressing positive or negative attitudes shaped by cultural stereotypes), and the humorous function (creating comic effects through wordplay or incongruity between a name and behavior).

The animated film *Zootopia* represents a distinctive linguistic space in which zoonyms form the basis for social allegory and character construction. The analysis demonstrates that animal names are employed not merely as labels but as complex tools of characterization, irony, and social commentary. The names of the protagonists can be defined as charactonyms, as they implicitly reveal personality traits or behavioral features. For instance, *Judy Hopps* contains a zoonymic derivative from the verb "to hop," establishing a phonetic and semantic connection to her species (rabbit) while symbolizing energy, mobility, and professional aspiration. Similarly, *Nick Wilde* functions through a phonetic play on the word "wild," creating stylistic irony: although he is a predator, he appears as a rational and socially adapted character, thereby both reinforcing and subverting the cultural stereotype of the "sly fox."

As I. Piddubna observes, preserving the stylistic nuances of zoonyms in translation requires balancing literal equivalence with cultural adaptation [9]. In animation, this process is further complicated by the need to align verbal elements with visual representation (dubbing), where the zoonym must correspond to the character's on-screen appearance.

The linguostylistic analysis of *Zootopia* demonstrates that zoonyms function as a multi-level system. Through metaphorical naming, ironic wordplay, and the animalization of idioms, the film constructs a narrative that is both accessible to children and intellectually engaging for adults. These linguistic strategies ensure that animal characters are perceived not as mere biological entities but as complex social archetypes.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bahan M. P. Connotative Zoonyms in Modern Linguistic Communication. *Philological Studies*. 2018. Vol. 12. pp. 51–57.
2. Dahl R. *Fantastic Mr Fox*. London: Puffin Books, 1988. 90 p.
3. James R. *Children's Literature and Its Development through Names*. Amsterdam: John Benjamins, 2014. 275 p.
4. Napchenko O. V. Ethnolinguistic Aspects of Zoonymic Vocabulary. *Linguistic Bulletin*. 2015. No. 20. pp. 79–83.
5. Kryzhko O. A. Zoonyms as Markers of the Naïve Picture of the World. *Scientific Notes*. 2017. Vol. 154. pp. 72–76.
6. Berezovska I. M. Peculiarities of Using Proper Names in Children's Books. Kharkiv: Folio, 2012. 210 p.
7. Martseniuk O. O. Phraseological Units with a Zoonymic Component in English. *Bulletin of LNU*. 2016. No. 5. pp. 54–57.
8. Piddubna I. A. Translation of Zoonyms in Literary Texts: Strategies and Challenges. *Issues of Literary Criticism*. 2019. No. 98. pp. 112–120.

Данько Євгенія

здобувач першого рівня вищої освіти,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник: Онищак Г. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧОЛОВІКІВ У РОМАНІ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПРІРВОЮ У ЖИТТІ»

Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями в лінгвістичних та перекладознавчих студіях, де особлива увага приділяється культурно-специфічним одиницям мови та їхній адаптації в іншомовному середовищі [1; 2]. Фразеологізми як стійкі мовні конструкції несуть у собі не лише семантичне, а й прагматичне навантаження, відображають соціальні стереотипи, риси характеру та поведінкові моделі персонажів. Вивчення їхнього

перекладу дозволяє глибше зрозуміти, яким чином культурна ідентичність, гумор, емоційні та стилістичні відтінки передаються в іншій мові, а також виявити методи та стратегії адаптації мовних засобів у перекладі.

Аналіз наукових джерел показує, що одним із головних принципів перекладу таких фразеологічних одиниць є прагнення до функціональної еквівалентності, тобто збереження не лише буквального-семантичного значення, але й прагматичного, емоційного забарвлення, яке вони мають у вихідному тексті [1; 2; 4]. Перекладачі часто звертаються до адаптації фразеологізмів із використанням функціонально відповідних українських висловів, які можуть передати подібний комунікативний ефект у тексті перекладу, навіть якщо вони відрізняються формою чи етнічним походженням.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей перекладу фразеологізмів, що позначають чоловіків, у романі Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті», а також у визначенні ефективних перекладацьких стратегій, які передають емоційне, стилістичне та культурне забарвлення оригіналу.

Завдання дослідження:

- визначити специфіку фразеологізмів із гендерною маркованістю на позначення чоловіків;
- проаналізувати перекладацькі трансформації, застосовані при передачі цих фразеологізмів;
- встановити способи відтворення чоловічих образів у перекладі;
- з'ясувати, як різні стратегії перекладу впливають на збереження юнацької експресивності та емоційного забарвлення мови героя.

Матеріалом дослідження слугують фразеологічні одиниці, що позначають чоловіків, з роману Дж. Д. Селінджера «The Catcher in the Rye» та їхні українські відповідники [3; 5].

У дослідженні застосовано наступні наукові методи: порівняльний аналіз (дозволив зіставити оригінальні фразеологізми та їхні переклади для виявлення мовних трансформацій і відмінностей у передачі емоційності та стилю); контекстуальний аналіз (допоміг визначити конкретну ситуацію вживання фразеологізму та його значення залежно від соціокультурного та психологічного контекстів персонажів); описовий метод (за його допомогою фіксувалися та були скласифіковані мовні одиниці та переклади за типами трансформацій).

Для відтворення фразеологізмів на позначення чоловіків українською мовою у романі, перекладач використав наступні перекладацькі прийоми:

1. Модуляція

“You take somebody old as hell, like old Spencer, and they can get a big bang out of buying a blanket” [5, с. 4] – «Отож можна бути таким, що аж порохня сиплеться, як-от цей каналія Спенсер, а доп'яв собі драну ковдру – і млієш від утіхи!» [3, с. 4]. У перекладі додано емоційний іронічний відтінок; переосмислено опис радощів старшої людини через чоловічий підлітковий погляд на дорослих.

2. Фразеологічний еквівалент

“It got on your nerves sometimes” [5, с. 4] – «Часом це аж на нерви діяло» [3, с. 5]. Переклад передає характерне для підлітка емоційне напруження. Така трансформація дозволяє читачеві відчути внутрішнє роздратування Голдена, підкреслюючи його емоційний стан і темперамент.

3. Фразеологічний аналог

“I mean he didn’t hit the ceiling or anything” [5, с. 5] – «Тобто, я хочу сказати, не вибухав, у пляшку не ліз» [3, с. 5]. Використано фразеологічний аналог, який адаптує англійський вираз до української мови, зберігаючи його семантичний і стилістичний ефект. Переклад передає розмовну манеру героя, його підліткову експресивність і чоловічий стиль мислення.

4. Часткова нейтралізація

“I don’t give a damn, except that I get bored sometimes when people tell me to act my age” [5, с. 5] – «Мені на-це, певна річ, начхати, та коли хто-небудь береться мене повчати – мовляв, пора вже тобі поводитись як належить і т. ін., – на душі стає сумно-сумно» [3, с. 6]. У перекладі застосовано часткову нейтралізацію, що полягає в пом’якшенні грубої лайки “I don’t give a damn”. Водночас збережено чоловічий бунтівний стиль та емоційність підлітка. Переклад дозволяє відтворити почуття нудьги та внутрішнього протесту героя, одночасно адаптуючи текст до культурних норм української мови.

5. Локалізація

“He made a pot of dough in the undertaking business after he got out of Pencey” [5, с. 9] – «Закінчив школу і збив силу, грошви» [3, с. 10]. У перекладі збережений типовий для хлопчачого сленгу елемент хизування фінансовим успіхом, що є однією з форм самоствердження в середовищі молодих чоловіків.

6. Описовий переклад

“In every school I’ve gone to, all the athletic bastards stick together” [5, с. 24] – «В усіх школах, де я вчився, ті паскуди тягли один за одним руку» [3, с. 27]. У цьому прикладі через фразеологізм передано роль спорту як чинника формування тісних дружніх зв’язків між юнаками, а також відображено чоловічий аспект соціальної конкуренції, що є важливим елементом підліткової взаємодії.

Отже, аналіз показує, що використання різних стратегій дозволяє зберегти емоційне, стилістичне та культурне забарвлення оригіналу. Такі підходи допомагають передати особливості чоловічого сприйняття та поведінки персонажів, зберігаючи характерну для Голдена Колфілда юнацьку експресивність і соціокультурний контекст.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з більш глибоким вивченням перекладу фразеологізмів у художніх текстах різних жанрів та культурних контекстів. Можна розширити дослідження, порівнюючи стратегії перекладу фразеологізмів, що описують чоловіків і жінок, для виявлення гендерних особливостей мови та емоційних відтінків персонажів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болдирева А. Є. Переклад фразеологічних одиниць. Записки з романо-германської філології, 2024. Вип 2(53). С. 40-51. URL: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2024.2\(53\).323937](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2024.2(53).323937) (дата звернення: 17.03.2026).
2. Венжинович Н. Ф. Особливості перекладу фразеологізмів з української мови англійською: навчально-методичний посібник для студентів філологічного факультету, ОП «Українська мова та література. Англійська мова та література». Ужгород: ПП Данило С. І., 2021. 104 с.
3. Селінджер Дж. Над прірвою у житті (Ловець у житті). URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printitzip.php?tid=133> (дата звернення: 25.03.2026).
4. Alwan A. W., Alaghbary G. S., Shamsan B. T. Idiomatic Expressions in Translation: The Case of J. D. Salinger's The Catcher in the Rye. ATRAS, 2025. Vol. 6. No. 1. P. 339-355.
5. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. URL: <https://giove.isti.cnr.it/demo/eread/Libri/sad/Rye.pdf> (дата звернення: 25.03.2026).

Керечанин Наталія

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

*Науковий керівник : Глюдзик Ю. В.,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології*

**THE POETONYMIC SPACE OF THE TV SERIES “WEDNESDAY”
AS A REFLECTION OF CONTEMPORARY
ENGLISH SPEAKING CULTURE AND FEATURES
OF ITS TRANSLATION INTO UKRAINIAN**

Proper names are an integral part of our existence. The field of onomastics represents a significant area of research for scholars across many scientific disciplines. The study of the origin of proper names, their interconnection with worldview, cultural characteristics of humanity, as well as with the environment and its transformations continues to be the focus of linguistic research. Proper names are an important source of data about the past, serving as a kind of historical memory that reflects the events of the corresponding periods [1].

Onomastics, as an independent academic discipline, provides a comprehensive understanding of the patterns governing the origin and functioning of proper names. Its methodological framework encompasses the analysis of the structure and organizational principles of the onomastic domain, as well as the methods used to study it. Like other branches of linguistics, onomastics, in addition to general scientific and linguistic approaches, develops its own system of methods [3]. The structuring of the onomastic space is based on a multifaceted set of characteristics of proper names, including both general linguistic features and those specific to proper names. Poetonyms help define the identities and personalities of the characters. Each character has a unique name that summarizes their personality traits, strengths,

weaknesses, and desires. Poetonyms evoke a sense of history and atmosphere, giving the reader a deeper understanding of the world in which the story takes place. These names help create a unique environment, creating a sense of immersion and connection.

In the series “Wednesday”, proper names as a whole play a crucial role in shaping the narrative space, as they not only individualize characters but also reflect cultural, historical, and symbolic layers of meaning embedded in the story. The name of the main character *Wednesday* has both historical and cultural roots. It comes from Old English “Wōdnesdæg,” meaning “the day of Wodan (Odin),” and later developed into Middle English “Wednesdei.” It is also connected to the Latin phrase “dies Mercurii” (“the day of Mercury”), showing a mix of Germanic and Roman mythological influences. [2] The name in “Wednesday” was chosen by Charles Addams based on the nursery rhyme line “*Wednesday’s child is full of woe.*” This fits her personality, as she is calm, serious, and often linked with dark or melancholic traits, making the name symbolically reflect her character [4].

Proper names in the analysed series serve as an important linguistic device that helps construct the fictional world and express cultural, social, and individual identities. They are not merely identifying labels, but often carry symbolic and stylistic meanings that contribute to character development and the overall gothic atmosphere of the narrative.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bright W. What is a name? // Reflections onomastics. Language and linguistics. 2003. Т. 4. №. 4. Р. 669-681.
2. English days of the week: origin and meaning // Pearson Languages. URL: <https://www.pearson.com/languages/community/blogs/english-days-of-the-week-9-24.html> (дата звернення: 14.04.2026).
3. Nasakina S. Onomastics research methods // Notes on onomastics. 2018. № 21. Р. 240- 241.
4. What Every Wednesday Season 1 Episode Title Really Means // ScreenRant. URL: <https://screenrant.com/wednesday-season-1-episode-titles-explained/> (дата звернення: 14.04.2026).

Литвиненко Дар'я

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ГУМОРУ В ТЕЛЕВІЗІЙНИХ СЕРІАЛАХ

Переклад гумору в телевізійних серіалах є складним і багатограним процесом, що вимагає від перекладача не лише мовних знань, а й глибокого розуміння культури оригіналу і культури цільової аудиторії. Проблеми, з якими стикаються перекладачі, мають різноманітний характер і пов'язані як із специфікою мови, так і з культурними різницями між країнами, що можуть

ускладнювати передачу гумору. Отже, розглянемо основні труднощі перекладу гумору, порівняємо ефективність різних стратегій перекладу, проаналізуємо помилки, що можуть виникати під час перекладу, та надамо рекомендації щодо вдосконалення перекладу гумору для досягнення максимального ефекту комунікації [4].

Однією з головних проблем перекладу гумору є лексичні труднощі. Гумор часто ґрунтується на грі слів, двозначностях, або інших мовних явищах, що можуть бути складними для перекладу. Відомо, що в кожній мові існують унікальні вирази та фрази, які мають своєрідний гумористичний ефект, але не завжди можуть бути передані еквівалентами в іншій мові [4].

Наприклад, у серіалі *Friends* (1994-2004) є жарт: “*How you doin’?*”. Ця фраза стала фірмовою реплікою персонажа Джої Тріббіані. Її гумор полягає не лише в фразі, а й у специфічному акценті та інтонації персонажа, що виражають певну впевненість і жартівливу зухвалість. Перекласти цю фразу в українську мову, зберігаючи її гумористичний ефект, не просто, оскільки подібного виразу з такою ж інтонацією та контекстом в українській мові немає [5].

У серіалі *The Office* (2005-2013) Майкл Скотт часто використовує вираз: “*I am Beyoncé, always.*” Це фраза, яка робить посилання на американську поп-культуру, зокрема на знаменитість Бейонсе, що може бути зрозуміло лише для американської аудиторії. Перекладачам часто доводиться шукати еквіваленти, що враховують культурні контексти для досягнення подібного ефекту в іншій мові, що іноді не зовсім вдається [5].

Культурні бар’єри є ще однією важливою проблемою при перекладі гумору. Кожна культура має свої специфічні особливості гумору, що базуються на національних традиціях, соціальних нормах і навіть історичних подіях. Перекладач повинен враховувати ці фактори, щоб не створити ситуацію, коли гумор буде сприйнятий цілком по-іншому або навіть як неприязний.

Так, у серіалі *The Big Bang Theory* (2007-2019) один із персонажів, Шелдон Купер, часто висміює соціальні норми та відносини між людьми, використовуючи наукові жарти. У культурах, де наука не займає таке важливе місце в суспільстві, ці жарти можуть бути не тільки не смішними, а й непорозумінням. В Україні, наприклад, жарти, засновані на інтелектуальних досягненнях, можуть не викликати такого ж ефекту, як в США, де наука і техніка є важливою частиною поп-культури [1].

Існують кілька основних стратегій перекладу гумору в телевізійних серіалах, які можуть бути ефективними в різних ситуаціях. Основні стратегії включають:

1. **Калькування (переклад дослівно):** Використання кальки є ефективним, коли гумор ґрунтується на лексичних збігах між мовами. Проте цей метод часто не працює, коли йдеться про культурні чи соціальні особливості. У серіалі *How I Met Your Mother* один із персонажів використовує вираз “*Suit up!*” (Одягни костюм!). Для української версії калькування може

бути ефективним: "*Надягни костюм!*", оскільки цей вислів є зрозумілим і зберігає гумористичний ефект [3].

2. Адаптація культурних реалій: Іноді гумор, який ґрунтується на культурних алюзіях, потребує адаптації для цільової аудиторії. Це може включати зміну персонажів, місць чи подій так, щоб вони стали зрозумілими і смішними для іншої культури. У серіалі *The Simpsons* (1989-по теперішній час) є численні жарти, пов'язані з американською політикою та відомими політиками. В Україні такі жарти часто адаптуються через використання місцевих політичних діячів або зміни контексту в серіалі [2].

3. Субтитрування з поясненнями: Коли передача гумору через переклад є занадто складною, використання субтитрів з поясненнями може бути корисним. Це дає глядачам контекст, необхідний для розуміння жарту. У серіалі *Arrested Development* (2003-2019) використовуються жарти з іронією, що важко передати через прямий переклад. В таких випадках субтитри можуть містити пояснення, щоб глядач зрозумів контекст [3].

Однією з головних причин помилок при перекладі гумору є невірний вибір стратегії. Це може призвести до втрати гумористичного ефекту або навіть створити ситуацію, коли гумор сприймається як неприязний або дивний. Помилки також можуть виникати через неправильне розуміння культурних реалій або недостатнє знання контексту серіалу.

У серіалі *The Office* (2005-2013) часто використовується чорний гумор і сарказм, які можуть бути сприйняті як грубі або неприязні в інших культурах. Помилка в перекладі, коли гумор перетворюється на образу, може викликати негативне ставлення до серіалу [1].

З огляду на інформацію, що викладена вище, лінгвісти рекомендують перекладачам враховувати наступні поради:

1. Зберігати оригінальну атмосферу: Перекладач повинен прагнути зберегти атмосферу гумору, враховуючи культурні особливості, щоб аудиторія могла відчувати гумор, а не лише зміст.

2. Використовувати місцеві алюзії: Адаптація гумору під місцеві реалії може бути ефективною стратегією для досягнення гумористичного ефекту, який буде зрозумілим та смішним для глядачів.

3. Уникати прямого перекладу: В деяких випадках прямий переклад може бути неефективним, тому краще використовувати адаптацію або пояснення, щоб не втратити гумористичний ефект.

Переклад гумору в телевізійних серіалах є складною задачею, яка потребує врахування численних мовних та культурних аспектів. Тільки правильний підхід до перекладу, який включає адаптацію, калькування та використання культурних алюзій, дозволить зберегти гумористичний ефект і забезпечити успішну комунікацію між культурами [3].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Келі С. Гумор у телевізійних серіалах: жанрові особливості. Медіа і Культура. 2009. №3. С. 12–18.

2. Ткаченко О. І. Культурні реалії у перекладі гумору: аспекти трансформації. *Мовознавство*. 2011. №3. С. 22–28.
3. Attardo, Salvatore. 2000. “Theories of Humor and Translation: Cognitive Approaches.” *Journal of Pragmatics* 32 (1): 101–118.
4. Chiaro, Delia. 2005. *Translation and Humour: Humour and Translation*. London: Continuum.
5. Stevens, Karen. 2011. *Adapting Humor in TV Series: Losses and Gains*. London: Translation Research Publishing.

Лучко Олександр

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Загородня Л. З.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу

INTERPRETING A PROSTHETIST’S SPEECH

There are few prosthetists in Ukraine [1], and people from English-speaking countries are unlikely to go to Ukraine for treatment. That is why interpreters specialized in the given sphere of medicine will usually have to interpret an English-speaking healthcare professional’s speech for a Ukrainian patient, and that is precisely what the abstract is dedicated to. Interpreting the Ukrainian’s speech will probably be easy because there will not be any specialized terminology. On the contrary, the patient will ask some simple questions like, “Це серйозно?”, “Скільки часу воно буде загоюватися?”, “Коли мене випишуть звідси?”, etc. Therefore, the interpreter is unlikely to struggle to interpret the patient’s speech. Problems might arise when it comes to interpreting the English-speaking doctor who will surely use specialized medical vocabulary.

The first problem the interpreter will have to face is word order. Both sentence structures and word combinations will have to be changed very frequently. For example, “body mass index” should be translated as “індекс маси тіла” [4, p. 160]. The interpreter has to interpret from the end to the beginning, and that can be quite challenging when there is little time to think. That is why it is important for a medical interpreter to know such commonly-used word combinations and their translations by heart.

Another challenge is abbreviations as they can stand for several different things. For instance, AE usually stands for the United Arab Emirates or After Effect [3], but in the context of prosthetics it may stand for above elbow. Some abbreviations even have several completely different meanings in one and the same field. For example, MS can stand for multiple sclerosis, mitral stenosis or musculoskeletal. Therefore, interpreters have to be aware of the context and the situation not to confuse the meanings, and if they happen to be confused, ask the doctor for a clarification.

Another issue is the abundance of terminology. A lot of terms related to prosthetics are translated word-for-word e.g. ball joint – кулястий суглоб, casting

apparatus – гіпсувальний апарат [2], but there are so many of them that it is almost impossible to learn them all.

In addition, interpreters should take their time to interpret properly. They should ask for clarifications if they are not one hundred percent sure they understood a word or heard it correctly. They ought to use shorter sentences and make pauses quite often to have time to think themselves and let the listener process the information. However, they should not merely summarize instead of interpreting everything because accuracy is the top priority in medical interpreting [5].

Interpreters also have to deal with confidentiality issues when it comes to medical interpreting. Small, tightly-knit communities may face challenges when interpreters come from the same social groups as the patients do because they are sometimes afraid of sharing crucial health facts due to fear of judgment in their neighbourhood. This relatedness also has benefits due to the fact that it is easier for the interpreter to work with a patient speaking in a similar way as they do and having the same cultural background, but the drawbacks outweigh the benefits in this case. Certain hospitals have even been reported to hire separate interpreters for important appointments and everyday care since patients prefer to see someone familiar on a daily basis and someone more detached in critical situations. This is a clear illustration of how difficult and multifaceted an interpreter's job can be [5].

In order to improve interpreters' working conditions, it is recommended to clarify what dialect the patient and the interpreter are accustomed to because an interpreter might be unable to cope with dialects that differ significantly from the standard language. This will allow hospitals to choose the most appropriate interpreter for a specific patient. Patients may even have gender preferences and that should be taken into account as well. It is advisable to compile a list of people who speak different languages and are able to help in case of an emergency, and have speech translator apps ready if there happens to be no better option available. It generally takes a certain amount of time for an interpreter to arrive, and that is acceptable only for appointments planned in advance [5].

To conclude, interpreting a prosthetist's speech can be challenging because a lot of specialized and sometimes ambiguous vocabulary is used, and the only way for the interpreter to cope with the task is to have outstanding background knowledge in the topic. There might also appear confidentiality and time management issues, but hospitals often have the means to solve these problems.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Протезисти-ортезисти складатимуть практичний іспит у межах ЄДКІ : новина. Урядовий портал: офіц. сайт Кабінету Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/protezyisty-ortezysty-skladatymut-praktychnyi-ispyt-u-mezhakh-iedki-rishennia-uriadu> (дата звернення: 27.02.2026)
2. Розсоха О. С. Біль у тазостегновому суглобі: Причини, симптоми та лікування. Ортопедична клініка лікар Олександр Розсоха. Статті. URL: <https://cliniclinko.com/articles/bil-u-kulshovomu-suglobi-prichini-simptomi-ta-likuvannya/> (дата звернення: 09.04.2026).

3. Acronym Finder: abbreviations and acronyms dictionary. URL: <https://www.acronymfinder.com/> (дата звернення: 27.02.2026).
4. Pavliuk I. B., Mintsys E. Ye., Bylytsia U. Ya. Fitness abbreviations and blends and peculiarities of their translation in Ukrainian. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2021. № 52, Т. 2. С. 159–163.
5. Top 6 Challenges Patients Experience With Medical Interpreters: A Provider Guide. LinkedIn. No Barrier Medical Translation. 06.04.2025. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/top-6-challenges-patients-experience-medical-interpreters-provider-18ipe> (дата звернення: 09.04.2026).

Мешко Тетяна

здобувач другого рівня вищої освіти,

Ужгородський національний університет

Науковий керівник: Голик С. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології

PECULIARITIES OF TRANSLATING ENGLISH CHILDREN'S LITERATURE

Translating children's literature is a sophisticated process that goes far beyond simple word-for-word substitution. It involves not only linguistic accuracy, but also adaptation of cultural references, idiomatic expressions, wordplay and humor to ensure the story remains engaging and relatable for the target audience. Thus, the topicality of this research lies in the need for an in-depth analysis of translation transformations that successfully bridge the gap between foreign children's literature and the linguistic and cultural needs of young Ukrainian readers. The materials comprise selected excerpts from the works of L. Carroll and R. Dahl and their Ukrainian translations by M. Lukash, V. Korniienko and V. Morozov. In view of the foregoing, the study aims to analyze examples from children's fiction and outline common translation strategies.

As noted by Ukrainian researcher T. Kachak, "children's literature" is a term with many contradictory definitions. Canadian scholar M. Reimer defines it as any fictional or scientific work written for the younger generation, while the Encyclopedia Britannica emphasizes its dual purpose: to instruct and to entertain [7, p. 7].

In the context of literary translation, the translator is effectively a "co-author". Every language has its own specificity, and sometimes it is impossible to find an exact equivalent for a certain word. That is why a translator always faces the challenge of choosing the means of an adequate translation [7, p. 8]. They must be familiar with the circumstances of the work's creation, the traditions and customs of the country, and the peculiarities of the culture it belongs to. A single literary work may have several translations, since works of art are perceived individually, and translators approach the choice of linguistic means differently. The prominent translator V. Morozov emphasizes that a translator must be a "musician" of text. The flow of the language should not be dry or literalistic. The goal is for the book to feel

as though it were originally written by a Ukrainian author. This involves feeling the “linguistic element” – the rhythm and energy of the speech – so that the “internal music” resonates with the child reader [7, p. 9].

In the process of literary translation, several essential principles must be observed. As linguist O. Lyntvar notes, “the ability to balance between two extremes – trying to preserve both style and meaning, as well as the author’s creative originality and idiolect, while adapting them to the perception of future readers – is the key to a successful and high-quality translation” [6, p. 144]. Researcher A. Potapova observes, “a children’s writer serves as a mediator between the reader and society, between the reader and the moral and ethical environment in which they live” [8, p. 196]. Such demands encourage translators of children’s literature to adapt the foreign text to the target language on multiple levels – lexical-semantic, grammatical, and stylistic.

The widely-cited scholar Z. Shavit points out that children’s literature often has a “dual audience”: children and adults. While the child follows the plot, the adult may appreciate deeper layers of irony or social commentary. Translators must ensure the text remains “singable” and “readable” for the child while keeping the “internal music” of the prose intact [5, p. 63-65]. Shavit mentions “three norms of writing for children”: tone, assumed social norms and unsuitable events. She claims that there are two main reasons for adapting stories for children: “adjusting the text in order to make it appropriate and useful to the child, in accordance with what society thinks is ‘good for the child’” and “adjusting plot, characterization and language to the child’s level of comprehension and his reading abilities” [5, p. 83-85]. According to C. Alvstad, five major aspects must be considered: cultural context adaptation, ideological manipulation, dual readership, features of orality and text-image relationship [1, p. 24]. Ukrainian scholar O. Solovey identifies similar challenges: maintaining imagery, genre and style awareness, emotional expressiveness, rhyme and rhythm, plot coherence, wordplay, proper names, puns, and interjections [7, p. 27].

As a part of the research, several translation techniques were examined. Among the most significant were L. Naumenko and P. Gordeeva’s classification of translation transformations into three main categories: lexical, grammatical and stylistic types [12, p. 4-33]. The translation of proper names is best exemplified by the following cases: “*Humpty Dumpty*” – «*Хитун Бовтун*», M. Lukash used a creative equivalent preserving rhythm and humor, whereas V. Korniienko applied partial onomatopoeic transcription “*Humpty Dumpty*” – «*Шалам Балам*». V. Korniienko replaced onomatopoeic names “*Twiddledoo & Twiddledee*” with the familiar Ukrainian fairy-tale characters «*Круть і Верть*», adapted for young readers. “*Bread-and-butter-fly*” – «*Чаоци*» is an example of recoding, changing cultural reference, as well as “*Jubjub bird*” – «*нмах Додо*», a morphological recoding to fit Ukrainian context. A notable instance of adapting realia for the target audience is illustrated by “*Those brutes out there are bound to catch me sooner or later and have me for tea*” – «*Рано чи пізно ці потвори все одно мене ввіймають і схрумають на вечерю*». In English culture, the lexeme “*tea*” can be used to denote

a specific mealtime. In Ukrainian culture, where the tea ceremony plays a less significant role than in the culture of the “Foggy Albion”, this specific concept does not exist; therefore, the situational synonym «на вечерю» was used in the translation [4, p. 37-38].

Through the strategy of domestication, V. Morosov effectively adapts R. Dahl’s neologisms: “*cattypiddler*” – «вухоріз», “*jiggyraffe*” – «джигурафа», “*snozzcumber*” – «ойгірок», “*phizzwizard*” – «візіяна», “*trogglehumper*” – «жахмастик», “*beanstalk*” – «сковородура», “*squinker*” – «білка-мо-білка», “*frobscottle*” – «шумбурбулька» [4, p. 38-39].

The speech of Roald Dahl’s characters is frequently characterized by a significant amount of coarse, derogatory and offensive language, as well as non-standard linguistic elements from lower registers of colloquial speech: “*ignorant little squirt*” – «мала дурна нахаба», “*little beast*” – «мала почвара», “*the rotten old rotrasper*” – «наскудна стара гнилошкрябка», “*plifflefizz*” – «дурбульня», “*You little swinebuggler! You little pigswiller!*” – «Ти малий свинохлюй! Мала лисохрячка». Furthermore, the use of slang and colloquialisms is seen in phrases such as “*an old dump*” – «стара таратайка», “*put in jug*” – «запроторили в тюрязу», “*Well, I’ll be blowed!*” – «Та щоб мені крізь землю провалитися!» [10, p. 65].

Puns in V. Morozov’s translation are preserved with their humorous effect: “*I is choosing Chile... Human beans from Chile is very chilly*” [3, p. 66] – «Я вибрав Холландію... Людські чворіння з Холландії хвацько холоднаві» [10, p. 72]. “*He says Turks from Turkey is tasting of turkey*” [3, p. 22] – «Каже, що турецькі турки смакують, як курки» [10, p. 25]. The deliberate misuse of idioms and phraseological units within the narrative is of particular scholarly interest: “*Bug as a snug in a rug*” [3, p. 205] → (*Snug as a bug in a rug*) → «Як муха, глуха на два вуха» [10, p. 211]. “*Out of the window*” [3, p. 225] → (*Out of the question*) → «Це абсолютно не в моїх сливах» [10, p. 231]. “*Barking up the wrong dog*” [3, p. 144] → (*Barking up the wrong tree*) → «Це нам допоможе, як мертвому кадилак» [10, p. 150].

In conclusion, translating children’s literature is a highly complex task. The choice of strategy depends on the age group, the genre, and the interplay between text and illustrations. Domestication and cultural adaptation proved to be the most prevalent strategies, alongside the use of recoding in the translation of proper names. Through the technique of expressivation, it becomes possible to preserve the humorous and emotional effect of puns and wordplay. Translators never translate words in isolation, but whole situations. They bring to the translation their cultural heritage, their reading experience, and, in the case of children’s books, their image of childhood and their own child image.

REFERENCES

1. Alvstad, C. Children’s literature and translation. In: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (Eds.), *Handbook of Translation Studies*, Vol.1, Amsterdam: John Benjamins, 2010, pp. 22–27.

2. Carroll, L. Alice's Adventures in Wonderland. URL: https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf (дата звернення 10.03.2026)
3. Dahl R. The BFG. London: Penguin UK, 2016. 176 p.
4. Diachuk, N. Challenges and strategies in children's literature translation. Current Issues of Foreign Philology, 21, 2024, P. 38–43.
5. Lathey, G. Translating Children's Literature. London: Routledge, 2016, 172 p.
6. Lyntvar, O. M. On the Problem of Literary Translation. Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy." Philological Series, No. 30, 2012, pp. 144-147.
7. Nikolajeva, M. Children's Literature as a Gateway to Other Cultures. The Journal of Children's Literature Studies, 32(1), 2016, pp. 4–15.
8. Potapova, A. Ye. Children's Literature: Approaches and Criteria of Translation. Bulletin of Zhytomyr State University. Philological Sciences, Issue 49, 2009, pp. 193–197.
9. Sevastiuk M. Rendering stylistic dominants of Roald Dahl's fairy tale "The BFG" in the Ukrainian translation // Молодий вчений. 2019. №. 2 (66). С. 64–69.
10. Дал Р. ВДВ (Великий Дружній Велетень). Перекл. з англ. В. Морозова за ред. І. Малковича [Іл. Кв. Блейк]. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 272 с.
11. Керролл, Л. Аліса в Країні Див / пер. з англ. В. Корнієнка; ред. І. Малковича. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2001, С. 10–121.
12. Науменко Л.П., Гордєєва А.Й. Практичний курс перекладу з англійської мови на українську/Practical Course of Translation from English into Ukrainian : навч. посіб. / Людмила Науменко, Анжела Гордєєва. – Вінниця: Нова Книга, 2011. 136 с.

Мущинко Олександра

здобувачка першого рівня вищої освіти,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник: Гайданка Д. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології

CORPUS ANALYSIS OF STRATEGIES FOR REPRODUCING INTERTEXTUALITY MARKERS BASED ON A PARALLEL CORPUS OF DAVID LODGE'S 'CHANGING PLACES' AND 'SMALL WORLD'

The relevance of the present research lies in the rapid development of corpus linguistics research, particularly within the scope of translation studies, and in the omnipresence of intertextuality within literary studies and contemporary culture.

The research aims to identify intertextuality markers and analyse their rendition strategies based on a parallel English-Ukrainian corpus of the novels 'Changing Places' and 'Small World' by David Lodge.

The object of the research is the notion of intertextuality.

The subject of the research is intertextuality markers in the novels 'Changing Places' and 'Small World'.

The research material is a self-compiled parallel English-Ukrainian Sketch Engine corpus of David Lodge's novels 'Changing Places' and 'Small World' and their Ukrainian translations by Tetiana Nekriach.

Parallel bilingual corpora are one of the translation-driven corpora types used for translation research. [6, p. 10-11] In our research, we used a self-compiled parallel English-Ukrainian Sketch Engine corpus. The procedure of corpus building included: collecting printed editions of the novels 'Small World' and 'Changing Places' and their Ukrainian translations; scanning the printed editions; compiling two PDF files with the original text and the translation, respectively; performing the Optical Character Recognition procedure on the PDF files using Adobe Acrobat tools; setting necessary parameters in the Sketch Engine corpus creation tool and uploading the files there. As a result of these procedures, we compiled a parallel English-Ukrainian corpus of the novels' original English text and their Ukrainian translations. For the research on intertextuality markers and strategies of their translation, we used the Sketch Engine Parallel Concordance tool.

In her essay 'Word, Dialogue and Novel' (1966), Julia Kristeva broadly defined intertextuality as 'a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another.' [3, p. 64] In his book 'Palimpsests: Literature in the Second Degree' (1982), Gérard Genette noted that intertextuality is represented by quotation, plagiarism, and allusion. [2, p. 1-2] Charles Bazerman proposes several techniques of intertextual representation: direct quotation; indirect quotation; mention of a person, document, or statements; comment or evaluation on a statement, text, or otherwise invoked voice; usage of recognisable phrasing, terminology attributed to specific people or groups of people or particular documents; usage of language and forms seemingly echoing certain ways of communicating, discussions among people, and types of documents [1, p. 88-89].

For our research, we propose a classification combining those developed by Genette and Bazerman: quotation (direct and indirect); plagiarism; allusion; mention of a person, document, or statements; comment or evaluation on a statement, text, or otherwise invoked voice; usage of recognisable phrasing, terminology attributed to specific people or groups of people or particular documents; usage of language and forms seemingly echoing certain ways of communicating.

In our research, we generally classify intertextual markers thematically as literary, scientific, historical, sociocultural and political, and religious.

To analyse the reproduction strategies, we refer to Peter Newmark's classification of translation procedures [5, p. 68-93].

Literary intertextuality is particularly abundant in its representation, as the plot revolves around scholars in literary studies and linguistics. One of the key figures of the novels' intertextual markers is Jane Austen, given that her work is of scientific interest to Morris Zapp, one of the protagonists.

In 'Changing Places' and 'Small World' the name '*Jane Austen*' is mentioned 38 times. For instance, '*Some years ago he had embarked with great enthusiasm on an ambitious critical project: a series of commentaries on Jane Austen which would work through the whole canon, one novel at a time, saying absolutely everything that*

could possibly be said about them.' [4, p. 36]. It is translated into Ukrainian as 'Джейн Остін' using the procedure of transference by means of transcription: 'Кілька років тому він з великим захопленням узявся до амбітного літературознавчого проєкту – серії коментарів до Джейн Остін, до кожного роману, щоб створити цілий канон, де було б сказано абсолютно все, що можна про них сказати' [7, p. 47].

Austen's novels are also mentioned in 'Changing Places' and 'Small World'.

The name of the novel '*Sense and Sensibility*' is mentioned twice. For instance, '*But the work proceeded slowly; he was not yet halfway through Sense and Sensibility and already it was obvious that each commentary would run to several volumes.*' [4, p. 37-38] It is translated into Ukrainian as 'Розумні почуття' by means of transposition: 'Але робота рухалася повільно; він не подолав і половини роману «Розумні почуття», як стало ясно, що кожен коментар розтягнеться на декілька томів.' [7, p. 49].

The names 'Mansfield Park' and 'Emma' are each mentioned once, 'Persuasion' – four times. For instance, '*...think for instance of the disastrous nature of group expeditions, to Sotherton in Mansfield Park, to Box Hill in Emma, to Lyme Regis in Persuasion.*' [4, 184] In Ukrainian translation, 'Mansfield Park' and 'Emma' is translated as 'Менсфілд-Парк' and 'Емма', respectively, using the procedure of transference by means of transcription, 'Persuasion' is literally translated as 'Переконання': '*...досить згадати згубні наслідки групових поїздок до Сазертонна в романі «Менсфілд-Парк», на Бокс-Гіл в «Еммі», до Лайм Реджиса в «Переконанні»*' [7, p. 231-232].

The name of the novel '*Northanger Abbey*' is mentioned once: '*You remember that passage in Northanger Abbey...*' [4, p. 215]. It is translated into Ukrainian as 'Нортенгерське абатство' using the couplet of transference and literal translation procedures: '*Пам'ятаєте той уривок з «Нортенгерського абатства»...*' [7, p. 272].

Jane Austen's '*Pride and Prejudice*' is not mentioned by name; however, it is alluded to through the names of Zapp's children, Elizabeth (mentioned 4 times) and Darcy (mentioned 7 times), named after the protagonists of '*Pride and Prejudice*', Elizabeth Bennet and Mr. Darcy. The confirmation for the allusion is explicitly stated in 'Changing Places' – '*There are two young Zapps, twins, called rather preposterously Elizabeth and Darcy (Zapp is a Jane Austen man, of course – indeed the Jane Austen man in the opinion of many).*' [4, p. 104] The names are translated as 'Елізабет' and 'Дарсі', respectively, using the procedure of transference by means of transliteration – '*Є там ще двоє юних Заплів, близнюків, яких звать доволі безглуздо – Елізабет і Дарсі (Запп – спеціаліст із Джейн Остін, власне, як багато хто вважає, – найбільший спеціаліст із Джейн Остін)*' [7, p. 133].

There are also two instances of direct quotation of Jane Austen's work in 'Changing Places': one of '*Persuasion*' and one of '*Northanger Abbey*'. Morris Zapp quotes a passage from Chapter 9 of '*Persuasion*', '*...she found herself in the state of being released from him ... Before she realized that Captain Wentworth had done it ... he was resolutely borne away ... Her sensations on the discovery made her*

perfectly speechless. She could not even thank him. She could only hang over little Charles with the most disordered feelings [4, 184], and Chapter 31 of ‘Northanger Abbey’, ‘*Seeing in the tell-tale compression of the pages before them that we are all hastening together to perfect felicity*’ [4, p. 215]. For each quotation, the translator provides her own translations without turning to Ukrainian editions of the said novels – ‘*...вона відчула, ніби звільнилася від нього... Не встигла вона зрозуміти, що капітан Вентсворт зробив це... його рішуче відтягли... Її відчуття після цього відкриття буквально відібрали їй мову. Вона не змогла навіть подякувати йому. Вона могла тільки схилитися над малим Чарльзом цілковито збентежена*’ [7, p. 232] and ‘*Бо бачать у красномовному зменшенні сторінок, що ми всі разом квапимося до повного блаженства*’ [7, p. 272].

Thus, as part of our research, we investigated thematically related intertextual markers of several types in David Lodge’s novels ‘Changing Places’ and ‘Small World’ and the strategies for their rendering in the Ukrainian translations of the novels. A self-compiled parallel English-Ukrainian Sketch Engine corpus consisting of the novels’ texts served as a tool for conducting translation analysis and ensuring the qualitative precision of the research.

REFERENCES

1. Bazerman C., Prior P. What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices. New York: Routledge, 2003. 372 p.
2. Genette, G. Palimpsests: Literature in the Second Degree. Translated by C. Newman, C. Doubinsky. Stages. Edited by M. Holquist, W. Motte, G. Pince, P. Meyer Spacks. Vol. 8. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997. 490 p.
3. Kristeva, J. Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. Edited by L. S. Roudiez. Translated by T. Gora, A. Jardine, L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 2024. 352 p.
4. Lodge, D. The Campus Trilogy. London: Vintage Books, 2011. 912 p.
5. Newmark, P. A Textbook of Translation. New York: Prentice-Hall International, 1988. 402 p.
6. Zanettin, F. Translation-Driven Corpora: Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies. Manchester: St. Jerome Publishing, 2012. 244 p.
7. Лодж Д. Переміна місць. Пер. Т. Некряч. Івано-Франківськ: Вавилонська бібліотека, 2024. 280 с.

Петренко Анна

здобувачка першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Шуляк І.М., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

TRANSLATION STRATEGIES FOR CONVEYING IRONY IN JANE AUSTEN’S NOVELS

Irony is one of the central artistic strategies in the novels of Jane Austen, shaping the psychological portrayal of characters and influencing perceptions of their

interpersonal relations. It permeates various levels of the text, including dialogues, narrative commentary, and evaluative remarks, while simultaneously revealing the author's critical stance toward the social norms of her time. According to literary critic Wayne C. Booth, irony is a deliberate rhetorical device in which a speaker or writer conveys a meaning that is opposite to the literal words, requiring the audience to recognise the difference between what is said and what is meant in order to fully understand the communication [7]. British literary scholar Marvin Mudrick examined Jane Austen's use of irony as a narrative strategy that not only develops characters but also critiques social conventions in her novels, especially *Pride and Prejudice*, *Emma*, and *Persuasion*. His work *Jane Austen: Irony as Defense and Discovery* argues that Austen's ironic technique reveals deeper moral insights beneath the surface of polite society [9, p. 132-137].

Austen's irony is grounded in a combination of objective humour and implicit social critique, particularly targeting materialism, gender inequality, and rigid societal expectations. As noted by Bahronova, irony in Jane Austen's novels "plays a vital role in the lasting relevance and intellectual richness of her literary works," highlighting that it extends far beyond mere humour [5, p. 288]. Bahronova emphasizes that irony functions as a multifaceted narrative device, serving not only as a source of subtle wit but also as a means of social critique, through which Austen exposes the contradictions and limitations of Regency society. Moreover, irony contributes significantly to character development by revealing individuals' flaws, misconceptions, and moral growth. It also carries an ethical dimension, encouraging readers to question accepted norms and engage in critical reflection. Thus, according to Bahronova, irony is central to understanding both the artistic complexity and the enduring significance of Austen's novels.

Rendering irony in Jane Austen's novels poses a significant challenge in literary translation, as it requires not only conveying meaning but also preserving the author's implicit evaluative stance and stylistic nuance, as well as the pragmatic effects of the utterances, including humour, sarcasm, and evaluation. Irony's "convoluted nature" involves the interaction of linguistic cues and cultural contexts, which often lack direct equivalents in target languages, thereby complicating efforts to render it faithfully across languages [8]. The aim of this study is to analyse the translation strategies applied to render ironic discourse in the novels of Jane Austen and to determine how successfully these strategies preserve the semantic and pragmatic features of irony in translation.

A notable illustration of verbal irony is found in the well-known opening statement of *Pride and Prejudice*:

1) ST: "*It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife*" [4]. In Ukrainian, this is translated as: TT: "*Загальноновизнаною істиною є те, що одинак – та ще й при грубеньких грошах – неодмінно мусить прагнути одружитися*" [1]. The ironic effect is achieved through hyperbolic generalisation that exposes the mercenary nature of social conventions. In the Ukrainian translation, the phrase "*грубеньких грошах*" demonstrates expressiveness, enhancing the humorous and evaluative tone. The

translation is based on a target-oriented strategy [6], while the applied techniques include adaptation and synonymous substitution, ensuring both naturalness and preservation of irony.

2) ST: *"There is a fine old saying... 'Keep your breath to cool your porridge' – and I shall keep mine to swell my song"* [4]. In Ukrainian, this is rendered as, TT: *"Є одна стара добра приказка, яку тут, звичайно ж, усі знають: 'Краще промовчати, ніж щось невлад сказати'. Тож я краще промовчу і прибережу свій запал для співів"* [1]. Since the ST saying lacks a direct equivalent, the translator uses cultural substitution by replacing it with a Ukrainian proverb that emphasises the target-oriented strategy in translation. This approach preserves the communicative effect of irony. Additionally, synonymous substitution is employed to render expressive elements such as *"swell my song."*

3) ST: *"For what do we live, but to make sport for our neighbours, and laugh at them in our turn?"* [4]. In Ukrainian, this is translated as, TT: *"Бо для чого ми це живемо, як не для того, щоб утішати своїх сусідів та самим з них утішатися?"* [1]. The rhetorical question *"For what do we live, but to make sport for our neighbours..."* conveys irony by offering a satirical and exaggerated view of human social behaviour. The Ukrainian translation retains the interrogative structure while adapting idiomatic expressions to target language norms. The modulation and contextual substitution convey the intended ironic meaning through functional equivalence [6].

An opening line of Jane Austen's novel *Northanger Abbey* used to describe the large, unremarkable Morland family:

4) ST: *"A family of ten children will be always called a fine family, where there are heads and arms and legs enough for the number"* [3]. In Ukrainian, this is translated as, TT: *"Родину, що має десятьох дітей, завжди називають чудовою родиною, де голів, рук і ніг цілком достатньо"* [2]. In this example, irony is constructed through literal enumeration: *"a fine family... where there are heads and arms and legs enough..."*. The translation preserves this structural feature through literal rendering, which allows the comic effect to remain intact, while the word-to-word translation strategy reinforces the evaluative and humorous component of the statement.

5) ST: *"In every power, of which taste is the foundation, excellence is pretty fairly divided between the sexes"* [3]. In Ukrainian, this is translated as, TT: *"У будь-якій справі, де потрібен вишуканий смак, перевага поділяється між обома статями рівномірно"* [2]. The translator preserves verbal irony, as Austen (through Henry) lightly mocks debates about the superiority of men or women. Transposition and modulation are employed, reflecting a communicative strategy, while explicitation is conveyed through phrases like *"вишуканий смак"*, which maintains the ironic and witty tone. This strategy allows Ukrainian readers to perceive both the humorous critique of gender disputes and the original satirical nuance. Irony directed at gender discourse is particularly evident in the statement *"excellence is pretty fairly divided between the sexes."* The translation ensures naturalness and preserves the ironic implication through adaptation and synonymous substitution, subtly reflecting Austen's critical perspective.

6) ST: “A woman especially, if she have the misfortune of knowing anything, should conceal it as well as she can” [3]. In Ukrainian, this is translated as, TT: “А от жінці, якій випала прикрість бути хоч якомсь обізнаною, слід особливо ретельно це приховувати” [2]. This statement exemplifies verbal irony, as it sarcastically critiques societal expectations imposed on women. Expressivation is conveyed through phrases like “випала прикрість” and “особливо ретельно”, which reproduce the ironic and evaluative tone of the ST. The translator employs a target-oriented approach, using modulation (“особливо ретельно” for “as well as she can”) and explicitation to highlight the absurdity of the situation for Ukrainian readers, thus maintaining both humour and critical commentary.

In *Pride and Prejudice* and *Northanger Abbey*, irony serves as a central stylistic device, allowing Austen to critique social conventions, gender expectations, and human behaviour with subtle wit and humour. The analysed examples demonstrate that verbal irony often relies on rhetorical questions, hyperbolic generalisations, and literal enumeration to achieve a satirical effect. Ukrainian translations preserve these ironic nuances through a combination of functional equivalence, adaptation, and target-oriented strategies. Specific techniques such as synonymous substitution, expressivation, and cultural adaptation enable translators to convey both the humorous and evaluative dimensions of Austen’s prose, ensuring that the ironic tone is maintained while remaining natural and accessible for Ukrainian readers. Overall, these strategies highlight the translator’s careful balancing of fidelity to the source text and communicative effectiveness in the target language.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Остін Дж. Гордість і упередженість / пер. В. Горбатька.
URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=8568> (дата звернення: 22.03.2026).
2. Остін Дж. Нортенгерське абатство / пер. Т. Шевченко.
URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=8570> (дата звернення: 22.03.2026).
3. Austen J. *Northanger Abbey*.
URL: <https://www.gutenberg.org/files/121/121-h/121-h.htm> (дата звернення: 22.03.2026).
4. Austen J. *Pride and Prejudice*. 1813.
URL: <https://giove.isti.cnr.it/demo/eread/Libri/joy/Pride.pdf> (дата звернення: 22.03.2026).
5. Bahronova D. Y. The concept of irony in Jane Austen’s novels. XXI asrda innovatsion texnologiyalar, fan va ta’lim taraqqiyotidagi dolzarb muammolar. 2025. Vol. 3, Issue 12. 288 p. URL: <https://zenodo.org/records/18064015> (дата звернення: 22.03.2026).
6. Baker M. In other words: A coursebook on translation (3rd ed.). Abingdon ; New York: Routledge, 2018. 390 p.
7. Booth W. C. A Rhetoric of Irony. URL: <https://www.blinkist.com/en/books/a-rhetoric-of-irony-en> (дата звернення: 22.03.2026).
8. Moreno Gimenez A. The Translation of Irony: examining its translatability into narratives. *New Trends in Translation*. Bern : Peter Lang.
URL: <https://doi.org/10.3726/b17512> (дата звернення: 22.03.2026).

9. Mudrick M. Jane Austen: Irony as Defense and Discovery. The Yale Review. 1952. Vol. 7, No. 2. P. 132–137.

Прадун Анастасія

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник: Василенко О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови

КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Англійська мова є міжнародною мовою спілкування, вона виступає мовою науки, техніки та інформаційних технологій. Фразеологізми та терміни, як невід’ємна компоненти мови, поширюються у світі саме через неї. Важливу роль у цьому процесі відіграє масова культура, зокрема фільми та музична індустрія США і Великобританії, завдяки яким англійські фразеологізми стають популярними в різних країнах [3]. Проте існує проблема еквівалентного перекладу англійських фразеологізмів іншими мовами, зокрема українською. Отже, обрана тема є актуальною і поширеною в сучасних лінгвістичних дослідженнях.

Фразеологізм – це стійке або напівстійке лексичне сполучення, яке використовується в мові як єдине ціле. Це специфічна одиниця мови, яка складається з двох або більше слів, що разом набувають особливого значення, що відрізняється від суми значень окремих компонентів. Наприклад, *there is no smoke without fire* – немає диму без вогню, *one’s heart sank into one’s boots* – душа пішла в п’яти [5].

Основні ознаки фразеологізмів:

- Семантична цілісність
- Метафоричність
- Відтворюваність у мовленні
- Роздільність
- Наявність не менше двох повнозначних слів [3].

Однією з важливих особливостей англійських фразеологізмів є вплив інших мов. Попри те, що англійська мова сьогодні використовується для міжнародного спілкування, у її фразеологічному складі зберігаються сліди різних мов і культур. Значна кількість фразеологічних одиниць походить із французької, латинської, грецької, іспанської та інших мов. Наприклад, вислів *not worth the candle* походить із французького *le jeu ne vaut pas la chandelle*, а *fifth column* з іспанського *quinta columna*, що пов’язано з подіями Громадянської війни в Іспанії 1939 року [3].

Іншою характерною рисою англійської фразеології є варіативність, що відображає її гнучкість і різноманітність. Фразеологічні одиниці можуть змінюватися за формою, структурою та значенням залежно від різних чинників.

Зокрема, фразеологізми можуть мати різні форми залежно від географічного регіону або діалекту. Наприклад, американський варіант *break a leg* має відповідник *chookas* в австралійській англійській мові [3].

Можлива також зміна синтаксичної структури або порядку слів, як у випадку *spill the beans* та *spill one's beans*. Крім того, спостерігається лексична варіативність, наприклад *to add fuel to the fire* і *to add fuel to the flames*. Значення фразеологізмів може змінюватися залежно від контексту. Наприклад, *to see eye to eye* може означати як «погоджуватися», так і «добре ладнати між собою» [3].

Фразеологізми можуть змінюватися з часом, набуваючи нових значень. Наприклад, *to go viral* спочатку означало поширення вірусу, а сьогодні вживається для позначення швидкого розповсюдження інформації в інтернеті. Фразеологізми можуть мати як стандартні, так і сленгові варіанти, що відображає взаємодію між офіційною мовою та мовленням різних соціальних груп. Наприклад, *to pull someone's leg* має сленговий варіант *to yank someone's chain* [3].

Також існують варіанти, зумовлені соціальними або регіональними особливостями. Наприклад, *to be on cloud nine* може змінюватися на *to be on cloud seven*, а *to be in the doghouse* у британському варіанті відповідає *to be in hot water* [2].

Англійська фразеологія також характеризується змішуванням стилів, використанням іронії та сарказму. Наприклад, вираз *to take the cake* може мати як позитивне, так і іронічне значення залежно від контексту [3].

Фразеологічні одиниці часто базуються на метафоричних образах, що допомагає передавати складні думки та емоції. Наприклад, *to have a skeleton in the closet* означає приховану таємницю, а *to let the cat out of the bag* – розкрити секрет [3].

Переклад фразеологізмів є актуальною темою для перекладачів, оскільки саме передача іншомовних фразеологізмів викликає значні труднощі. Фразеологія відіграє важливу роль у мові завдяки своєму семантичному багатству, образності, лаконічності та виразності. Вона широко використовується в усному мовленні, а також у художній і політичній літературі. Вибір способу перекладу залежить від особливостей фразеологічної одиниці, яку перекладач має правильно розпізнати й передати її значення, образність і емоційність.

Основні способи перекладу фразеологізмів :

1. Фразеологічний еквівалент, тобто передача фразеологізма фразеологізмом, – є найкращим способом. Він можливий тоді, коли англійська та українська мови запозичили фразеологічний зворот з інших мов (найчастіше класичних): *Strike while the iron is hot*. – Куй залізо, поки гаряче [2].

2. Переклад фразеологічним аналогом, тобто використання в українській мові фразеологічних одиниць, які мають те саме значення, але які побудовані на іншому образі. При такому перекладі слід враховувати, що український образ повинен бути нейтральним щодо національного забарвлення: *Absence makes the heart grow fonder*. – Відстань посилює почуття [2].

3. Переклад калькою, тобто спроба скопіювати англійський образ і створити свою фразеологічну одиницю. При такому способі треба пам'ятати, що образ повинен бути зрозумілим, метафоричне, переносне значення повинно виходити з прямого значення: *Little pitchers have long ears.* – У малих дітей великі вуха [2].

Якщо в перекладі є реалія, то вона повинна бути зрозумілою українському читачеві: *To carry coal to Newcastle.* – Ніхто не возить вугілля в Ньюкасл.

4. Описовий переклад – відмова від перекладу фразеологізмом: *to cut off with a shilling.* – залишити без спадщини. [2].

До фразеологічних зворотів відносяться також і крилаті вирази та посилення, що широко вживаються у різних типах мовлення тастілях мови. До їх числа відносяться і різні цитати – літературного характеру, біблієзми, висловлювання історичних осіб тощо. При їх передачі перекладач повинен керуватися традицією, що існує в українській мові, незалежно від словникового значення слів, що входять до складу виразу. Тут часто спостерігається розходження між українською та англійською мовами. Одне і те ж слово, що входить до складу різних виразів в англійській мові, може вимагати перекладу різними словами у зв'язку з усталеною в українській мові традицією [2].

Отже, переклад фразеологізмів з англійської на українську це доволі складна справа для перекладача. Не можна вважати, що ця проблема вже повністю вирішена або не є актуальною, адже в різних сферах постійно з'являються нові вирази, а вже відомі фразеологізми з часом можуть змінювати своє значення. Фразеологізми тісно пов'язані з культурою народу, тому під час перекладу важливо передати не лише зміст, а й національний колорит. Також варто пам'ятати, що одне й те саме словосполучення може бути як звичайним, так і фразеологічним – і зрозуміти це можна тільки з контексту. Знання різних типів фразеологізмів (їхньої будови, стилю та значення) допомагає перекладачу правильно передати зміст і краще зрозуміти, що є важливим для культури певного народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. <https://dovidka.biz.ua/angliyski-frazeologizmi/>
2. <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/dc30787d-c82e-4b8b-86c5-b96e2f1846fc/content>
3. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/3927/%D0%9B%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%88%20%D0%90.%D0%92.%20%D0%9C%D0%BB%D0%B0%2001-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. <https://studfile.net/preview/5264346/page:20/>
5. https://www.miyklas.com.ua/p/ukrainska-mova/10-klas/poniattia-normi-v-suchasni-ukrayinskii-literaturnii-movi-326692/osnovni-grupi-frazeologizmiv-bagatoznachnist-sinonimii-i-antonimii-fra_-327174/re-498d934a-618c-42ed-8b9f-08b6c2db05d1

Студеняк-Токарюк Ніка

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет
Науковий керівник: Іванова А.,
кандидат філологічних наук, доцент*

PECULIARITIES OF UKRAINIAN VIDEO GAME LOCALIZATION

Most people understand the term “video game localization” to mean simply “translation of video games,” since in both cases, information is transferred from the source language to the target language. However, if we examine the definitions of localization proposed by various scholars, it becomes clear that this statement is not entirely correct.

Some scholars ultimately view localization as a hybrid form of translation, since it combines features of other translation genres, primarily software localization and audiovisual translation, as well as literary and technical translation. In return, O’Hagan and Mangiron raise the question in their work of whether localization encompasses translation, or whether translation is a broader concept that includes localization as a distinct branch of the field. Ultimately, they suggest using the term “video game localization” to refer to industry practice, and “video game translation” to refer to the work of the translator [5, p. 19-21].

In the gaming industry, it is also common to classify localization into four types:

1. Full localization. This type of localization involves a complete translation of the text, as well as voice acting for games.
2. Partial localization. This type of localization involves translating text and other linguistic elements, such as the user interface and subtitles, while the audio remains in the original language.
3. Localization of game instructions. In this case, the instructions and rules are translated, but the game itself remains available only in the original language.
4. Absence of localization. Some developers choose not to localize their games at all, meaning the game is available only in its original language [3, p. 190-191].

Video games are multi-layered products that combine elements from various levels. Of course, there is no denying that textual components are the primary focus of researchers; still, the audiovisual components should not be completely disregarded. By comparing the classification of various video game elements, as proposed by Bernal-Marino, as well as by O’Hagan and Mangiron, the following main categories of all elements can be identified: manual (characterized by conciseness and clarity, frequent use of the imperative mood, and the mandatory inclusion of proper nouns), packaging (characterized by limited space for text, alluring promotional texts with concise technical information and legal notices), “readme” file (containing technical vocabulary about adjustments), official website (combines a promotional text with a journalistic one, and technical details), dialogues (contain salutations, proper nouns, ellipses and different peculiarities because of

characters accent or speech pattern), user interface (characterized by limited number of characters and technical aspects of game), graphic art with words (require modifying images), descriptions (depend on the video game genre, vary in style).

Although classifying games by genre is standard practice in the gaming industry, the concept of a video game genre is overly broad, as games today typically combine elements from different genres. However, after considering the various options proposed by Rauscher [2, p.17], Costales, Berens, and Howard [3, p. 390], it is possible to identify several main categories and their key linguistic and technical characteristics:

1. Actions. Significant challenges can arise when localizing action games for regions with strict censorship of violence, politics, and death.

2. Simulators. Alongside entertainment, these games can be used to teach specific disciplines and prepare for real-life situations. Therefore, the accuracy of specialized terminology and the precise localization of all elements and instructions are of the utmost importance in this genre.

3. Role-playing games. The translator's understanding of a large number of dialogues and their nuances can be a decisive factor in the quality of the product's localization. In most cases, these games are set in a fantasy world inspired by the Middle Ages, so the translator must take into account the authors' neologisms, as well as the period.

4. Strategy games. Some strategy games may be based on real-world events, such as World War II in the "Hearts of Iron" series, or myths and legends of different countries in "Age of Mythology". This requires the translator to possess knowledge of and pay close attention to a specific historical period and/or culture.

5. Adventure games. Of all the major types of video games, this genre focuses most heavily on the narrative [2, p. 17]. These games may include puzzles, deciphering messages, searching for and using various tools, unlocking locked doors, and discovering and exploring new locations.

6. Logic games. These games require players to solve various types of puzzles; the instructions and descriptions should be understandable, especially if the puzzle itself includes elements related to cultural phenomena or linguistic features.

7. Sports games. For example, in F1 games, the translator must be well-versed in the sport's terminology, as it involves various technical details related to the construction of the race car that must be considered during translation.

To achieve adequate localization, Fernando Costales identifies the following strategies: domestication and foreignization, as well as zero translation, transcreation, and literal translation [3, p.388]. The most important of these for localization are the strategies of domestication and foreignization, which is why most scholars prioritize them.

Domestication requires the translator to focus on the target audience and strive to adjust the source material as closely as possible to their preferences. This involves replacing the linguistic, cultural, and stylistic elements of the source text with equivalents that are familiar to the target audience and meet their expectations, while adhering to the target language's linguistic norms. For example, in the game

“Baldur’s Gate 3”, the translators replaced the name of the race “dragonborn” with the word “драконичі.” This term was formed according to the rules of Ukrainian grammar using the suffix “-ич,” which indicates belonging, since the “-born” part of the original word has the same meaning. Another well-known example of domestication in the technical aspect of this game is the replacement of the word “interface” with “дієвидло.” The translator himself explains that, during the translation, he was guided by the logic that “interface” implies a certain interaction with the game through various visual elements (face) of the game[6]. Thus, the component of the word denoting “interaction” was replaced with derivative of “дія,” and “face” became part of “-видло,” which derives from the word “вид,” meaning appearance. Eventually, due to negative fan reaction, this translation was removed, and “interface” was transcoded.

The core principle of foreignization is to focus on the original author, with the translator striving to remain true to the original text to preserve its linguistic, literary, and cultural nuances and its unique charm. This strategy is commonly used when the cultural context is important for the source material. For example, while the domestication strategy was applied to some races, the githyanki were written using transcoding. The word itself comes from the game’s fictional language and means “followers of Gith” or “children of Gith,” and to demonstrate that this race communicates in its own language, the decision was made not to use the domestication strategy. Also, speaking about technical aspects, during the game’s loading screen, you can find a pop-up message that looks like this: “Використовуйте ‘Page Up’ та ‘Page Down’ для масштабування.” The sentence was translated, except for the keys, because if you look at the keyboard, those keys are labeled in English and not Ukrainian. In this case, foreignization makes it easier for players to find the right keys when customizing the game’s appearance to their liking.

In summary, video game localization is a multi-stage process whose primary goal is to adapt a video game’s content to the target market, taking into account cultural factors and legal regulations, while applying various strategies to ultimately meet the needs of potential players.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Bernal-Merino M. A. Translation and localisation in video games. Making entertainment software global / M. A. Bernal-Merino. – New York, NY: Routledge, 2014. 301 p.
2. Rauscher, A. Video Game Genres – Typology. // Schüren Verlag, Marburg, 2012. 19 p.
3. Costales A. F. Exploring Translation Strategies in Video Game Localization // MonTi Monografías de Traducción e Interpretación. 2012. 385-408 pp.
4. Mangiron, C. Games Without Borders: The Cultural Dimension of Game Localisation // Hermēneus, TI, 18, pp. 187-208
5. Mangiron C., O’Hagan M. Game localization / C. Mangiron, M. O’Hagan. – Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2013. 374 p.

6. «Не дієвидлом єдиним» або словотвір, на який ми заслужили : web-page. URL: <https://parade.com/celebrities/what-happened-to-connie-chung> (access mode: 19.03.2026).

Чередниченко Ельвіра

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет
Науковий керівник: Іванова А. О.,
кандидат філологічних наук, доцент*

FILMONYM RENDERING STRATEGIES FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN

There is no denying the exponential growth in the number of films, series, and anime titles over the last couple of decades. Such rapid development invites the discussion of measures to be taken to the goal of furthering this expansion. These measures, of course, are ways of rendering and adapting the products of the cinematography industry into a multitude of languages worldwide, including Ukrainian. Recent studies on the subject were carried out by such Ukrainian scholars as Podoliak & Zubrytskii [9], Horda & Pushyk [7], Huzul & Fedyk [8], etc.

In their works, these scholars analyzed the methods employed by translators in the process of rendering titles of foreign filmonyms into Ukrainian. A number of classifications of methodologies were provided; in particular, the study by Horda & Pushyk [7] offers detailed descriptions of systems developed by other linguists in the past. In our work a system of 12 processes designed by Newmark [4] will be our frame model. This specific system was chosen to better represent changes that occur during the usage of domestication and foreignization strategies. As mentioned in the study by [6], the concept of these two strategies was developed in the 1990s by Venuti L. and has since captured the attention of many scholars, leading to a trend in Ukrainian linguistic studies [1].

The goal of our research was to compare the titles of various filmonyms in English and their translation in Ukrainian, conduct a translation analysis and enumerate the most productive means of rendering the titles based on the aforementioned classification by [4].

The material for our study was compiled from a Wikipedia article listing animated projects and series airing on the Ukrainian entertainment TV channel ‘QTV’ from its inception until its closure [5]. This list is divided into 3 categories: anime, series, and animated series. One must understand that the category of animated series also includes some stand-alone, non-serialized animated projects; the same holds for the category of anime titles, albeit to a lesser degree. Western animation and anime were considered 2 separate entities based on the multitude of cultural, narrative, and diversity factors that greatly affect naming conventions [3], [2].

The largest number of translated titles across all 3 filmonym categories belongs to the procedure of transference. Newmark identifies transference as the act of taking a word from the source language and putting it into the target language text without changing its form [4, p. 81]. This procedure also allows for transliteration and, to a degree, transcription, as is typical for titles that include neologisms and proper nouns: *'Hellsing – Хеллсінг'*, *'Mr. Magoo – Містер Магу'*. Although the biggest disadvantage of choosing this procedure is clearly observed in titles where wordplay was not preserved: *'Beavis and Butt-Head – Бібус і Батхед'* the name of titular character rendered via transcription leads to the loss of its funny nature; *'Gungrave – Ганґрейв'* translated in much the same way nullifies the evocative nature of such name and doesn't provide clues as to the context.

Direct translation, i.e., choosing the primary equivalents to words from the source language or corresponding structures in terms of grammar [4, 69], is the second most productive method of rendering titles, owing to the memorability factor that dictates that for the titles to be brief and composed of simple words from neutral 'everyday' vocabulary [2]: *'Heroes – Герої'*, *'Strait Jacket - Гамівна сорочка'*, *'Green Lantern – Зелений ліхтар'*.

The third most productive procedure of rendering filmonym titles is shift or, as it is also referred to, transposition [4, p. 55]. A procedure like this involves certain lexico-grammatical transformations that result from English and Ukrainian being analytic and synthetic languages, respectively. Most notably those transformations include permutation (*'Duel Masters' – Майстри Дуелі'*, *'Dragon Hunters' – Мисливці на драконів'*) and nominalization (*'The Angry Beavers' – Злюки бобрів'*). It should be noted that, despite this procedure being the third-largest contributor, none of the titles belong to the category of regular series; all are animated series and anime, which can be explained by the series titles being made up of proper nouns that require transference.

Gratuitous use of transference, as mentioned above, showcases a conscious disregard for cultural appeal to the Ukrainian audience, instead relying on intrigue caused by foreign-sounding titles. Literal translation may also lose the cultural connotations of the words chosen for the title, despite their seeming simplicity. The same concerns titles rendered via shift, since it appeals mostly to the grammatical norms of the target language and does not concern neutral, universal lexemes present in the filmonym. This leads to the notion that estrangement of the target audience's culture and neutralization of titles are indicative of translators choosing foreignization as the primary strategy.

To conclude, this study continued the trend amongst Ukrainian scholars of analyzing filmonym titles and their translation into the Ukrainian language. The diversity of our material provided ample opportunities to compare and classify the data extracted after thorough analysis, using Newmark's 12 procedures as a framework. The most productive methods of rendering the titles of regular series, animated series, and anime from English into Ukrainian were transference, literal translation and shift (or transposition). This means that foreignization is the dominant strategy in our sample of titles, rather than domestication.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Borysenko N., Slavova L., Kodubovska O., Matushevska N. Culture-specific items in the source and target literary texts : classification of translation strategies. Forum for Linguistic Studies. 2024. № 6 (1), 1988.
2. Li M. In the Name of Anime Titles. Yattatachi: веб-сайт. URL: <https://yattatachi.com/in-name-of-anime-titles> (дата звернення: 14.04.2026).
3. Maitreyee K., Nishant T. A Comparative Study of Storytelling Techniques in Western Animation vs. Eastern Animation (Anime). New Media Animation and Visual Narratives in the 21st Century. SAAR Publication. 2025. 89-96 p.
4. Newmark P. A Textbook of Translation. Prentice Hall International. 1998. 292 p.
5. QTV. Список назв мультсеріалів, аніме та серіалів. Wikipedia: веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/QTV#> (дата звернення: 14.04.2026).
6. Борисенко, Н. Д., Славова Л. Л., Кодубовська О. О., Трикашна Ю. І. Способи відтворення власних назв в українському перекладі романтичної прози: лінгвокультурний аспект. Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2024. No. 36. С. 206–211.
7. Горда, В. В., Пушик Н. В. Перекладацькі трансформації у відтворенні ономастичного простору авторського тексту. Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2021. No. 16. С. 166–171.
8. Гушул, Р. В. Федик В. В. Особливості перекладу назв фільмів з англійської мови на українську. Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2022. Т. 2, No. 21. С. 159–163.
9. Подоляк, У. С., Зубрицький Р. Способи перекладу назв американських фільмів українською мовою. Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2022. Т. 2, No. 21. С. 185–189.

Ямнюк Вікторія

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Гарасим Т. О., кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ІЗ КОМПОНЕНТОМ HEART УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Фразеологізми англійської мови вирізняються високим рівнем образності та ідіоматичності, що ускладнює їх переклад українською мовою, оскільки вимагає передачі не буквального значення, а змісту та культурно-емоційного контексту. Успішний переклад таких одиниць можливий лише за умови врахування мовних, культурних і психологічних особливостей обох лінгвокультур.

Проблематика фразеології досліджувалася українськими науковцями, зокрема Н. Дячок, Л. Жукорською, О. Андрієнко, які аналізували стратегії перекладу фразеологічних одиниць [1], а також І. Заваринською, що досліджувала лінгвокультурні аспекти фразеології [2]. Фразеологізми

визначаються як стійкі сполучення слів із повністю або частково переосмисленим значенням, яким властиві структурна стійкість, семантична цілісність та відтворюваність [3; 4].

Актуальним є міжмовне зіставлення стійких словосполучень, оскільки воно виявляє відмінності у мовній картині світу та культурному осмисленні емоційної сфери. Якщо в англійській мові домінує «серце», то в українських еквівалентах частіше фігурує «душа». Це простежується у парах: “*to open one’s heart to smb*” – «відкрити душу» та “*to touch deep to the heart*” – «припасти до душі».

Концепт *heart* в англійському мовленні відображає внутрішній світ людини, її емоційно-психологічну сферу, яка протиставляється раціональному початку, водночас він символізує щирість, доброту та доброзичливе ставлення. Проте у фразеологізмах “*heart of stone*” або “*heart of flint*” цей компонент набуває протилежного значення, передаючи черствість, емоційну холодність і надмірну раціональність. Тому переклад фразеологізмів із компонентом *heart* потребує не лише лінгвістичної компетенції, а й глибокого розуміння культурно-етичних та емоційно-сміслових особливостей обох мов [1].

Історична синоніміка лексем *heart*, *soul* та *spirit* в англійській мові корениться у друїдичних уявленнях про безсмертя та реінкарнацію душі. Сучасна ж англійська лінгвокультура відзначається активним вживанням таких стилістичних засобів, як літота та мейозис, котрі побудовані на подвійному запереченні або применшенні та не вказують на емоційну обмеженість носіїв мови. Навпаки, вони є інструментами реалізації традиційної стриманості та етикетної вимоги приховувати почуття. Наприклад, вислів “*This isn’t very unusual*” є прикладом літоти, оскільки через заперечення передається стверджувальне значення «це цілком звичайна річ». Такий спосіб висловлення пом’якшує категоричність судження.

Мейозис реалізується, зокрема, за допомогою інтенсифікатора *quite*. У вислові “*That sounds quite worrying*” емоційна оцінка навмисно знижується, що у перекладі передається як «це доволі тривожно». У такий спосіб реальна інтенсивність переживання свідомо применшується відповідно до норм англійського мовного етикету.

В англійській лінгвокультурі концепт *soul* є ключовим для позначення духовної близькості, що яскраво ілюструє вираз “*soul mate*”, в українській мові йому відповідає лексема «рідна душа» або «близька по духу людина», де лексема «дух» виступає частковим семантичним відповідником. Часто спостерігається синергія концептів серця та душі в одній ідіомі, наприклад, “*with all one’s heart and soul*” – усім серцем, усіма фібрами душі. Це зумовлено тим, що в українській ментальності саме «душа» є ширшим осередком почуттів. Окрему нішу займає лексема *heart*, яка, крім емоційності, вербалізує вольові якості: мужність – “*to pluck up one’s heart*” та незламність – “*to take heart*”. Динаміку почуттів передають предикативні моделі (Subject+Verb), де серце «крається» – *breaks*, «тане» – *melts* або «посміхається» – *smiles*, а щирість традиційно апелює до «глибини серця» – “*from the bottom of one’s heart*”. Англійські фразеологізми з

heart демонструють високий рівень антропоморфізму, оскільки серце сприймається як живий, матеріальний суб'єкт, здатний на фізичні дії. Натомість soul виступає як абстрактна, статична сутність. Оскільки *heart* – це орган, тому він «діє». Перекладач має відтворювати цю динаміку через предикативні моделі: “*my heart leaps for joy*” – серце «стрибає» (радіє), “*the heart rules the head*” – серце «керує» (домінує над розумом).

В українській лінгвокультурі категорія «душа» виступає еквівалентом внутрішнього світу та життєвої сили людини, що зумовлює її активну антропоморфізацію у фразеологічному фонді. Водночас «серце» є спільним для обох культур символічним ядром емоційного та духовного життя. Етимологічне коріння англійського *heart* (прагерм. *khertan*, ПЄ *ker-*) демонструє спорідненість із латинським *cor*, грецьким *kardia* та слов'янським «серце». Семантичне поле слова охоплює не лише анатомічний орган чи центр предмета, а й сакральне місце зосередження почуттів та інтелектуальну функцію пам'яті, наприклад, у фразеологізмі “*to learn by heart*”.

Концепти «серце» та «душа» в англійській та українській лінгвокультурах виступають універсальними центрами духовного й емоційного життя, де спільне індоєвропейське коріння та багатогранна семантика лексеми *heart* – від анатомії до пам'яті – переплітаються з характерною для української мови антропоморфізацією душі як джерела життєвої сили [2].

Отже, переклад англійських фразеологізмів із компонентом *heart* можливий лише за умови відмови від буквалізму на користь функціонально-стилістичних аналогів. Ключовою стратегією є врахування концептуальних відмінностей: англійської антропоморфізації «серця» як дієвого центру емоцій та української домінанти «душі» як мірила внутрішнього світу. Використання трансформацій при перекладі суміжних концептів (*soul*, *spirit*) та адаптація стилістичних фігур применшення (літоти, мейозису) дозволяють зберегти прагматичний ефект і культурну специфіку першоджерела.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дячок Н. В., Жукорська Л. П., Андрієнко О. В. Переклад англійських фразеологізмів: між буквальністю та адаптацією. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2025. Т. 2 (74). Комплексний аналіз стратегій перекладу англійських фразеологізмів. С. 110-116.
2. Заваринська І. Ф. Фразеологізми з онімним компонентом в англійській, польській та українській мовах : лінгвокультурологічний аспект : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2022. 232 с.
3. Кравчук М. В. Підходи до класифікації фразеологічних одиниць. Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації : Збірник наукових праць. 2018. С. 207–210.
4. Ліщенко В. О. Фразеологізми та особливості їх класифікації. Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації. Збірник наукових праць. 2018. С. 238–242.

**Підписано до друку 24.06.2026 р. Формат 60 x 84/16.
Папір друкарський. Гарнітура Times.
Умовних друкованих аркушів – 18,4.
Обліково-видавничих аркушів – 16,75.
Тираж 300 прим.**

Редакційно-видавничий відділ Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
46027, Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР № 241, від 18.11.1997 р.