

**Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Кафедра теорії і практики іноземних мов та методики викладання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Кафедра англійської мови та методики її навчання
Луцький національний технічний університет
Кафедра іноземної та української філології
Університетом Думлупінар (Турецька Республіка, м. Кютахья)
Київський національний університет технологій та дизайну
Університет Гранади (Іспанія)
Національний університет кораблебудування імені адмірала
Макарова**

**МАТЕРІАЛИ
ПЕРШОЇ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Новітні тенденції сучасної лінгвістики та
методики навчання іноземних мов»
30 травня 2025 р.**

УДК 81'27: [378.016:37.011.3-051]

М 58

**Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
ПРОТОКОЛ № 6 ВІД 29 ТРАВНЯ 2025 РОКУ**

**У збірнику представлено матеріали
Першої міжнародної науково-практичної конференції
«Новітні тенденції сучасної лінгвістики та методики навчання
іноземних мов» що відбулася 30 травня 2025 року на базі Рівненського
державного гуманітарного університету. Конференція об'єднала понад сто
науковців, викладачів, аспірантів і студентів з України, Туреччини,
Іспанії, Марокко та Узбекистану. Учасники представили доповіді,
присвячені актуальним питанням сучасної лінгвістики, перекладознавства
та методики викладання іноземних мов у контексті глобалізаційних
процесів і цифрової трансформації освіти. Основну увагу приділено
сучасним підходам до мовної освіти, розвитку міжкультурної
компетентності, застосуванню цифрових технологій та інноваційних
методів навчання. Матеріали збірника відображають результати наукових
пошуків і практичний досвід учасників, спрямовані на вдосконалення
лінгвістичної освіти в умовах глобалізаційних змін.**

За зміст поданих матеріалів несуть відповідальність їх автори.

**СКЛАД ОРГКОМІТЕТУ
ПЕРШОЇ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Новітні тенденції сучасної лінгвістики та методики навчання
іноземних мов»**

Голова оргкомітету: Павелків Роман Володимирович, доктор психологічних наук, професор, в.о. ректора Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступники голови: Петренко О.Б., доктор пед. наук, професор, проректор з інноваційної діяльності та міжнародного співробітництва РДГУ

Ніколайчук Г.І., к.пед. н., професор, декан філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету

Члени оргкомітету: Безкоровайна О.В., д.пед. н., професор, завідувач кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Михальчук Н.О., д.псих. н., професор кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Комар О.С., д.пед.н., професор, зав. кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Губіна А.М., к.псих.н, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету

Герасимчук Г.А., к.тех.н., доцент, декан факультету цифрових, освітніх та соціальних технологій ЛНТУ

Мартинюк А.П., к.пед.н., доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології ЛНТУ

Яловенко О.В., к.філол.н., доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Фрідріх А.В. к.пед.н., доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Середюк Л.А. к.пед.н., професор кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Ветрова І.М. к.пед.н., професор кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Байло Ю.В. к.філол.н., доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Богачик М.С. к.пед.н., доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Бігунов Д.О. к.псих.н., доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Перішко І.В. к.пед.н., доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

Prof. Dr. Svitlana FEDORENKO, Kyiv National University of Technologies and Design (Ukraine)

Prof. Dr. Encarnación HIDALGO TENORIO, University of Granada (Spain)

Prof. Dr. Angelika SOLODKA, Admiral Makarov National University of Shipbuilding (Ukraine)

Ph.D. Assoc. Prof. Yelyzaveta ISAKOVA, Kyiv National University of Technologies and Design (Ukraine)

Ph.D. Assoc. Prof. Dilşah KALAY, PhD, Associate Professor, Kütahya Dumlupınar University (Turkey)

Ph.D. Assoc. Prof. Nataliia GLINKA, PhD, Associate Professor, National Technical University of Ukraine (Ukraine)

ЗМІСТ

Бондар Т., Войтович Я. Евфемізми у висвітленні війни росії проти України..	10
Бороліс І. КОРПУСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	13
Бричук О., Фрідріх А. EMPOWERING EFL TEACHING AND LEARNING WITH AI.....	17
Дворянчикова С. ФЕНОМЕН МОВНОЇ РЕЗИСТЕНЦІЇ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ЛІНГВОЦИД.....	20
Глінка Н. "МОВА МОВЧАННЯ": РОЛЬ ІРЛАНДСЬКОЇ МОВИ У ФІКСАЦІЇ ТРАГЕДІЇ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖОЗЕФА О'КОННОРА "ЗОРЯ МОРИВ").....	23
L. Hodunko, S. Hordun THE HISTORY OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE: FROM COLONIALISM TO GLOBALIZATION.....	26
Гордун С. ФОРМУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СКОРОЧЕНИХ ТЕРМІНІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	30
У. Isakova Linguo-pragmatic peculiarities of influencer marketing	33
Хасматулін А. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	37
Козачук В. ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА НАРАТИВУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ БІЛЛА ВІЛЛІНГЕМА «КАЗКИ: СИНІ ІМПЕРІЇ»).....	41
N. Kyseliuk EXPRESSIONS OF JOY: UNPACKING EMOTIONAL REPRESENTATION THROUGH SPEECH ETIQUETTE IN ENGLISH LITERATURE.....	44
Оздемір О. В. ПОЕТИКА ВНУТРІШНЬОГО МОНОЛОГУ В КОНТЕКСТІ ЗОБРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКА В РОМАНІ СТІВЕНА ЧБОСКІ «ПРИВІТ, ЦЕ ЧАРЛІ! АБО ПЕРЕВАГИ СОРОМ'ЯЗЛИВИХ».....	48
Станіславчук Н. І. ФОРМУВАННЯ МОВНИХ СТЕРЕОТИПІВ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	51
Стернічук В. ДВОЇСТЕ «Я» МАКСА ФРІША В АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПОВІСТІ «МОНТОК».....	57
L. Valchuk Formation of English language competence of reading of the upper degree of study of English language in secondary education institutions	59
Войтенко І. ПОЛІТИЧНІ МЕМИ У КОНТЕКСТІ ПОЛЬСЬКОГО МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ	61

Байло Ю. ФОРМАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ МОВНОЇ СИСТЕМИ	66
Яловенко О. ФУНКЦІОНУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ СУГЕСТІЇ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	68
У. Воїко AUDIOVISUAL TRANSLATION: METHODOLOGICAL FEATURES	74
Бойко Я., Пентії Н. РОЛЬ АБРЕВІАТУР У ЮРИДИЧНОМУ ДИСКУРСІ: МОВНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ	79
У. Воїко, Р. Шевченко THE CONCEPT OF INTERNATIONALISMS AND THE MAIN THEORETICAL PRINCIPLES OF TRANSLATING PSEUDOINTERNATIONALISMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE	83
О. Demenchuk LEXICAL AND SEMANTIC ASPECTS OF TRANSLATION: THEORETICAL PREREQUISITES AND DESCRIPTIVE APPLICATIONS	87
Галаган А. СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ОДИНИЦЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «IMPRESSION» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ЖУРНАЛУ THE ECONOMIST).....	93
Князєв В., Солодка А. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕАСИМІЛЬОВАНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКИХ ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	96
І. Mishchuk, О. Halapchuk-Tarnavska INCORPORATING TRANSLATION TECHNOLOGY INTO UNIVERSITY EDUCATION: EQUIPPING STUDENTS FOR VARIOUS TRANSLATION FIELDS.....	100
Шевчук А. ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ (LLM) У ПРОФЕСІЙНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: ВИКЛИКИ СИСТЕМ.....	107
Солодка А. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	111
Мазай В., Федоренко С. ПОЛІТКОРЕКТНА ЛЕКСИКА В МЕДІЙНИХ ТЕКСТАХ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ	118
Пишняк Я., Безкоровайна О. ТІКТОК ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	122
Афанаскіна В. Ю., Фрідріх А. В. Cognitive-based approaches in Language Teaching	126
Андрощук Г. THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN THE LEARNING OF A TARGET LANGUAGE.....	133
Герук В., Верьовкіна О. Є. REASONS OF DOING MISTAKES IN WRITING	137

D. Kalay Embracing Innovation in Language Education: Addressing Global Trends and Local Needs.....	142
Кирилюк С., Безкоровайна О. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	145
Леонівець О., Безкоровайна О. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	151
Ланеха К. П., Безкоровайна О. В. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НУШ	159
Мороз Л., Мічуда Н., Ковалюк В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТФАХІВЦІВ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	164
Мороз Л., Ясногурська Л., Мічуда Н. ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ЯК ЗАСІБ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ	172
Нечипорук Л., Безкоровайна О. В. THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	180
Непом'яца А., Гембарук А. ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ	184
J. Pecnikova Implementation of the PROMISED Pedagogical Model in Language Education.....	189
V. Petrenko Problems and Prospects of Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching.....	190
Петрусь Л. Я., Богачик М. С. DIFFERENT TYPES OF MNEMONIC STRATEGIES.....	195
Y. Protsko CULTURAL ASPECT TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	200
Татарін В., Хатунцева С. РЕФЛЕКСИВНІ МЕТОДИ У ПОДОЛАННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	203
Василець К., Богачик М. THE ROLE OF INTERACTIVE AND GAME-BASED LEARNING METHODS	207
М. Bohachyk, D. Yakovenko TEACHING RECEPTIVE TYPES OF SPEECH ACTIVITY USING INTERNET RESOURCES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL.....	210

Ясногурська Л., Мічуда Н., Краля І. ПРО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МАТЕМАТИКИ.....	213
Міщук І. М., Задорожна А. В. ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ГІБРИДНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	221
Жупаник О. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	223
Гудкова Н. ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ У КУРСІ «ДІЛОВА ІНОЗЕМНА МОВА»	228
Забіяка І. ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	232
I. Kondratiuk	239
L. Gron APPLYING INTERACTIVE METHODS AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING ENGLISH SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	242
Сахарова Я., Середюк Л. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВІЗАЦІЮ: СУЧАСНА ПРАКТИКА В НІМЕЧЧИНІ	248
E. Ivashkevich., A. Yatsjuruk EMOTIONAL COMPONENTS OF THE IMAGE OF WORLD OF FUTURE TRANSLATORS.....	251
N. Mykhalchuk, E. Ivashkevich DIALOGICAL FORMS OF TESTS AT THE LESSONS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN A HIGHER SHOOOL	259
Зубарева М. А., Середюк Л. А. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ МІГРАНТІВ У НІМЕЧЧИНІ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА МЕТОДИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ	267
M. Tereshchuk, A. Gembaruk NEW TOOLS, NEW VOICES: DEVELOPING SPEAKING AND LISTENING THROUGH ICT	270
A. Fridrikh Promoting Peacebuilding, Creativity, and Critical Thinking in the EFL Classroom Through Collaborative Storytelling.....	276
M. Horova ACADEMIC CONTEXT OF TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SPANISH SCHOOL	281

<i>O. Bondarenko</i> BLENDED LEARNING AND ITS TAXONOMY	286
<i>Коваль К., Петренко А. Б</i> ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В НАУКОВОМУ ОБІГУ	290
<i>O. Ameridze</i> THE PHENOMENON OF TRANSLINGUALISM FROM THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE	297
<i>Н. Шульжук</i> ПРАГМАТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ МОВИ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ-ЧЛЕНІВ МАН	301

Евфемізми у висвітленні війни росії проти України

Тетяна БОНДАР

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології
Луцький національний технічний університет

Яна Войтович,

здобувач I рівня освіти ОП Філологія (Прикладна лінгвістика)
Луцький національний технічний університет

Війна росії проти України, що розпочалася у 2014 році, супроводжується активним використанням евфемістичної лексики в політичному дискурсі та медіа. Евфемізми застосовуються з метою пом'якшення або заміни прямолінійних, різких чи неприйнятних висловлювань.

Науковці активно досліджують евфемізми, які вживаються для висвітлення різноманітних подій. У контексті воєнного конфлікту ці фігури мови слугують засобом маніпуляції, спрямованим на легітимізацію агресивних дій, уникнення відповідальності або формування позитивного іміджу агресора.

О. Тараненко (Тараненко, 2017) досліджує евфемізацію в українському медіа-дискурсі періоду гібридної війни, О. Харченко (Харченко, 2023) аналізує українські метафоричні евфемізми, які використовуються для позначення російсько-української війни тощо. Дослідники вивчають вплив цих мовних стратегій на українське суспільство та міжнародну спільноту.

У нашій розвідці ми розглянули приклади вживання евфемізмів світовими лідерами при описі війни у сучасній Україні. Аналіз показує, що багато політиків уникають використання слова *war* при згадці про нашу країну.

Одним з перших, хто почав свідомо використовувати евфемізми, був в. путін. Президент російської федерації 24 лютого 2022 року в телевізійному зверненні оголосив про початок повномасштабного вторгнення росії в Україну,

використавши термін «спеціальна військова операція» (*a special military operation*):

I have made the decision of a special military operation. Its purpose is to protect people who have been subjected to bullying and genocide... (Consortium News, 2022).

Дотепер цей евфемізм використовується російським урядом з метою уникнення терміна «війна», що має багатовимірне правове та етичне навантаження в контексті як національного, так і міжнародного законодавства.

Від початку війни Джо Байден засуджував агресію рф проти України. Проте, він утримувався від прямого називання росії ворогом, зазначивши, що російський народ не є нашим ворогом:

You, the Russian people, are not our enemy (Biden, 2022).

Дж. Байден відокремлює дії російського уряду від громадян. У такий спосіб він пом'якшує антиросійські настрої, щоб зберегти дипломатичні стосунки.

Для опису агресії росії проти України Дж. Байден використовує вирази *brute force* та *autocracy*:

But we emerged anew in the great battle for freedom: a battle between democracy and autocracy, between liberty and repression, between a rules-based order and one governed by brute force (Biden, 2022).

Дж. Байден свідомо застосував стратегічну евфемістичну риторику. Він репрезентує російське вторгнення в Україну не просто як акт збройної агресії, а як глибоко моральне й ідеологічне протистояння. Президент проводить історичні паралелі, згадуючи боротьбу народів проти агресорів: “*World War II*”, “*Cold War*”, “*The Russian Invasion of Ukraine*”, і наголошує на необхідності ідеологічного протистояння.

У 2025 році президент США Дональд Трамп охарактеризував війну в Україні як «криваву баню» (*bloodbath*). Цей вираз виконує роль евфемізму, дозволяючи говорити про масштабне насильство без вдавання до опису

конкретних злочинів. Така риторика дає змогу засудити жорстокість війни, водночас дотримуючись дипломатичних норм:

Now, Trump said he'll be talking with both parties, and other key leaders from NATO, on Monday morning to stop the "bloodbath." (Bianco, 2025).

Світові лідери часто називають війну в Україні «незаконним вторгненням» (*illegal invasion*). До прикладу, цим терміном послуговувалися деякі політики на Парламентській асамблеї Ради Європи:

Paul Gavan (Ireland, UEL, Spokesperson for the group): *"I want to start on behalf of the Group of the Unified European Left with a clear statement, that Mr. Vladimir PUTIN's **illegal invasion** of Ukraine was wrong and should not have happened <...>. It is also true to say that there were real provocations on the part of the West in the years preceding this **illegal invasion**."*

Sal Brinton (United Kingdom, ALDE, Spokesperson for the group): *"Next month is the third anniversary of PUTIN's **illegal invasion** of Ukraine."*

Francesco Sorbara (Canada): *"That's why, when Russia launched its **illegal and barbaric full-scale invasion** of Ukraine, we felt it deeply."* (Parliamentary Assembly, 2025).

Ці приклади демонструють, як політичні лідери вдаються до евфемістичної риторики, аби сформувати вигідний для себе наратив, вплинути на сприйняття подій суспільством та зорієнтуватися в умовах складної політичної ситуації.

Отже, евфемізми є потужним інструментом інформаційної війни. Вони здатні впливати на суспільне сприйняття, зміщувати акценти та формувати викривлену картину дійсності. Усвідомлення принципів їхнього використання є важливою передумовою для критичного осмислення політичної й медійної риторики війни.

Список використаних джерел

Тараненко, О. (2017). Долання евфемізації в "мові війни" українського медійного та політичного дискурсу. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. Серія: Журналістські науки. 1(883). 139–143. <https://doi.org/10.23939/sjs2017.01.148>

Харченко, О. В. (2023). Українські метафоричні евфемізми під час російсько-української війни. *Обрії друкарства*, 2(14), 90–101. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.2\(14\).295247](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.2(14).295247)

Bianco, A. (2025, May 17). *Trump to speak with Putin, Zelenskyy on Monday*. Politico. <https://www.politico.com/news/2025/05/17/trump-to-speak-with-putin-zelenskyy-on-monday-00355424?utm>

Biden, J. (2022, March 26). *Remarks by President Biden on the United Efforts of the Free World to Support the People of Ukraine*. U.S. Embassy in Ukraine. <https://ua.usembassy.gov/remarks-by-president-biden-on-the-united-efforts-of-the-free-world-to-support-the-people-of-ukraine/>

Consortium News. (2022, March 1). *Text of Putin's announcement of military action*. <https://consortiumnews.com/2022/03/01/text-of-putins-announcement-of-military-action/>

Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2025, January 30). *Verbatim of Thursday 30.01.2025, Morning*. <https://pace.coe.int/en/verbatim/2025-01-30/am/en?utm>

КОРПУСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Інна Бороліс,
старший викладач кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну

Засоби корпусної лінгвістики – це програмні та методологічні інструменти, які використовуються для аналізу великих масивів текстових даних (корпусів). Вони допомагають досліджувати мовні закономірності, частотність слів, граматичні конструкції, семантичні зв'язки тощо. Корпусна лінгвістика пропонує потужні інструменти для розвитку **білінгвальної компетентності**, тобто здатності вільно володіти двома мовами. Корпуси текстів та їх аналіз допомагають формувати навички перекладу, порівняння мовних структур, розширення словникового запасу та розуміння контекстуального вживання слів.

Нові досягнення у цій галузі публікуються у відомих міжнародних наукових журналах, таких як *Corpus*, *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, *ICAME Journal*. Сьогодні майже для кожної європейської мови створено корпуси

текстів різного типу, обсягу та структури. Формування національного корпусу є свідченням поваги до рідної мови. Хоча українська корпусна лінгвістика ще перебуває на стадії розвитку, у цій сфері вже досягнуто значних успіхів.

Метою дослідження є аналіз та обґрунтування використання корпусних технологій для розвитку білінгвальних навичок, а також визначення ефективних методик їх застосування у процесі навчання.

Корпусні технології – це методи аналізу текстових баз (корпусів), що допомагають перекладачам знаходити частотні словосполучення, визначати контекст уживання слів і фраз, а також аналізувати їхні стилістичні особливості у певному мовному середовищі. Вони відіграють важливу роль у сучасній перекладацькій діяльності, забезпечуючи доступ до великих обсягів текстових даних. Це дає змогу аналізувати мовні закономірності, знаходити відповідники слів і фраз, а також оцінювати стилістичні характеристики текстів.

Основними корпусними ресурсами для перекладача є:

- **ParaCrawl** – великий паралельний корпус, створений із текстів у відкритому доступі;
- **OPUS** – база паралельних текстів, включає OpenSubtitles, GlobalVoices, Books;
- **Sketch Engine** – багатомовний корпусний інструмент для аналізу текстів;
- **Linguee** – пошуковий інструмент, що використовує корпусні методи для пошуку відповідників;
- **IATE (InterActive Terminology for Europe)** – термінологічна база даних Європейського Союзу.

Корпусні ресурси допомагають перекладачам знаходити точні відповідники, аналізувати мовні закономірності, інтегрувати корпуси з CAT-інструментами, а також покращувати якість перекладу шляхом порівняння текстів у різних мовах. Інтеграція корпусів із **CAT-інструментами** (Computer-Assisted Translation) та **системами машинного перекладу** дозволяє автоматизувати багато рутинних процесів, підвищуючи продуктивність

перекладачів та якість кінцевого продукту. Перекладачі можуть створювати власні корпуси перекладів і використовувати їх у CAT-програмах (наприклад, **SDL Trados, MemoQ, OmegaT**). А глосарії та термінологічні бази, такі як **IATE, TermBank**, допомагають забезпечити узгодженість термінів.

Використання корпусного інструментарію у навчанні білінгвів має низку важливих переваг. По-перше, робота з реальними текстами сприяє кращому засвоєнню лексики та граматики, оскільки студенти можуть аналізувати мовні конструкції в автентичному контексті. По-друге, вивчення сталих виразів та їхнього використання у різних ситуаціях допомагає сформувати більш природне мовлення.

Крім того, використання паралельних корпусів дає змогу вдосконалювати перекладацькі навички, аналізуючи варіанти перекладу та адаптуючи їх до конкретного контексту. Аналіз помилок у корпусах є ще одним важливим аспектом, який дозволяє студентам виявляти та виправляти мовні неточності. Нарешті, корпуси можуть слугувати ефективним інструментом для індивідуальної роботи над мовними аспектами, надаючи можливість самостійно покращувати свої знання та навички.

Корпусні інструменти розвивалися з часом, відображаючи прогрес у комп'ютерній лінгвістиці та технологіях. Розвиток корпусних інструментів можна поділити на чотири покоління:

Перше покоління (1960-1980-ті) – ручне складання корпусів і прості інструменти для пошуку, такі як KWIC (Key Word in Context). Приклади: Brown Corpus, London-Lund Corpus.

Друге покоління (1980-1990-ті) – розширення корпусів із синтаксичною та морфологічною розміткою, розвиток частотного аналізу, можливість роботи з більшими масивами текстів. Інструменти цього покоління почали включати тегування частин мови та синтаксичний аналіз. Приклади: British National Corpus (BNC), Penn Treebank.

Третє покоління (2000-2010-ті) – поява багатомовних і паралельних корпусів, веб-корпусів, інтеграція машинного перекладу. Приклади: OPUS, Europarl, Sketch Engine.

Четверте покоління (2010-сьогодення) – використання штучного інтелекту, машинного навчання та динамічних корпусів, інтерактивні платформи. Розширення доступності корпусів завдяки інтернету, зростання їхнього обсягу та автоматизований аналіз мовних закономірностей. Приклади: DeepL Corpus, Google Ngram Viewer.

Кожне покоління спирається на попередні досягнення, роблячи корпусну лінгвістику більш доступною та потужною для дослідників, перекладачів та викладачів.

Інтеграція механізмів корпусної лінгвістики у підготовку викладачів перекладу є ефективною, оскільки вона сприяє використанню реальних мовних даних у перекладознавчих дослідженнях, а також залученню матеріалів із широкого спектру мов у навчальний процес.

Корпусні інструменти є дієвим засобом для розвитку білінгвальної компетентності, оскільки дають змогу аналізувати автентичні мовні дані, знаходити перекладні відповідники та вдосконалювати мовленнєві навички. Використання корпусних технологій у навчанні перекладу підвищує якість мовної підготовки, сприяє формуванню висококваліфікованих перекладачів і лінгвістів.

Список використаних джерел

Дем'янчук, Ю. І. (2023). КОРПУСНО-ПРИКЛАДНЕ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО: ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ. *Nova filologiâ*, (90), 32-39. <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-90-5>

Корпусна лінгвістика / В. А. Широков, О. В. Бугаков, Т. О. Грязнухіна та ін. К.: Довіра, 2005. 471 с.

Учасники проектів Вікімедіа. (2008b, 5 червня). *Корпусна лінгвістика* – Вікіпедія. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/Корпусна_лінгвістика

- Dayter, D. (2024). Corpus Linguistics and Interpreting. *Reference Module in Social Sciences*.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00467-1>
- Dong, J. (2020). Corpus Linguistics for English Teachers: Tools, Online Resources, and Classroom Activities, Eric Frigal (Ed.) (2018), 350pp, ISBN: 978-1-138-12308-3. *System*, 89, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102211>
- McEnery, T., and Hardie, A. (2012). Corpus linguistics: Method, theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otat, Diana. (2018). Working with Bilingual Corpora to Enhance Legal Translation Competence. *Romanian Journal of English Studies*. 15. 134-144. 10.1515/rjes-2018-0018.
- Ye L. Wordless: An integrated corpus tool with multilingual support for the study of language, literature, and translation. *SoftwareX*. 2024. Vol. 28. P. 101931. URL: <https://doi.org/10.1016/j.softx.2024.101931> (date of access: 31.03.2025).

EMPOWERING EFL TEACHING AND LEARNING WITH AI

Бричук Олександр Володимирович, здобувач вищої освіти

Керівник - кандидат педагогічних наук, доцент Алла ФРІДРІХ

Рівненський державний гуманітарний університет

In the 21st century, education is undergoing profound changes. Traditional teaching methods are increasingly being complemented or even replaced by innovative technologies, among which artificial intelligence (AI) plays a particularly significant role, whether in the form of AI-based learning platforms or anything else. This technological shift is particularly evident in the field of English as a foreign language (EFL) teaching, where AI-based tools and platforms are changing the way students learn and teachers teach. The integration of artificial intelligence into the educational process has gained momentum, especially after the COVID-19 pandemic. Teachers and students have to rethink how remote learning can be made more effective. According to the Ukrainian study "Higher Education in the Context of COVID-19: Organizational, Methodological and Socio-Psychological Aspects", both teachers and students have adapted to the online learning environment. According to

the data collected, 24% of teachers and 41% of students expressed a desire to continue online learning, while the rest preferred blended learning. The vast majority of participants (93% of teachers and 91% of students) considered online learning to be the most promising format. This shift in perceptions emphasizes the need to study the role of artificial intelligence in making online and blended learning more effective and attractive. Artificial intelligence offers a wide range of possibilities in education, especially in language learning. Tools such as Grammarly, ChatGPT, Duolingo, and speech recognition technology are growing in popularity as they help learners with grammar, pronunciation, writing, and vocabulary. These platforms offer a personalized learning experience, adapt to an individual's learning level, and provide instant feedback – something that traditional teaching methods often cannot provide at scale. These features are particularly valuable in English classrooms, where learners practice frequently and need individual support. The growing interest in AI goes beyond practical applications and raises important questions about the changing role of teachers. As AI becomes increasingly able to take on tasks such as grading, correcting errors, and even creating lesson plans, teachers are being asked to rethink their role in the classroom. The growing interest in AI is not limited to its practical uses; it also raises important questions about the changing role of the teacher. As AI becomes more capable of performing tasks such as grading, correcting mistakes, and even creating lesson plans, teachers are being asked to rethink their function in the classroom. Rather than being replaced, teachers are increasingly seen as facilitators who guide students through learning experiences that are enriched by AI rather than dominated by it. This study aims to investigate the role of AI in the teaching of English as a foreign language by analyzing how AI-based tools and methods affect both teaching practices and learning outcomes. It focuses on how artificial intelligence contributes to improving language acquisition, increasing learner motivation, and supporting teachers in their daily tasks. At the same time, the study also looks at potential drawbacks, such as over-reliance on technology, reduced critical thinking, and concerns about data privacy. As English remains the most widely spoken second language in the world (spoken by more than 1.5 billion people,

according to Statista.com), the demand for effective and innovative teaching methods remains high. AI seems to offer promising solutions, but the question remains: Do these tools really work? Or do they just pretend to be efficient and potentially undermine core educational values? To answer these questions, the study adopted a mixed methodology. It included a literature review, a survey and interviews with teachers and students, a comparative analysis of traditional and AI-supported teaching methods, and a case study illustrating the practical application of AI in EFL teaching. The methodology enables both theoretical insights and practical evaluation, making the study valuable for teachers, learners, curriculum developers, and policymakers. The novelty of the study is an attempt to bridge the gap between theory and practice. While much has been written about artificial intelligence in education from a theoretical perspective, this study focuses on its direct application in the classroom, exploring its benefits and limitations through empirical data and classroom observations. The practical implications of this work are equally important. For teachers, AI can reduce time spent on routine tasks and offer new ways to engage students. For students, it opens up opportunities for more personalized and interactive learning. For curriculum developers, AI provides data-driven insights that help tailor content to learners' needs. And for educational institutions, understanding how to integrate AI responsibly and effectively is key to delivering quality education in a rapidly changing world.

References

- Analysis by Lyra Health and the National Alliance of Healthcare Purchaser Coalitions (Lyra Health. 2023)
- “AI in education: Personalized learning and adaptive assessment” (Falsk Raza. 2023)
- Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (British Council. 2019)
- Linked In. Participant's post John C. Maxwell(John C. Maxwell. 2023)
- Online Learning with the Eyes of Teachers and Students in Educational Institutions of Ukraine.(TEM Journal. 2021)
- Statista.com. The most spoken language worldwide. (Statista. 2023)

- Washington State University. Office of the Provost. Policies. Benefits of AI. (Washington State University. 2023)

ФЕНОМЕН МОВНОЇ РЕЗИСТЕНЦІЇ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ЛІНГВОЦИД

Світлана Дворянчикова,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри філології та перекладу
Київський національний університет технологій та дизайну

Цифрова епоха сьогодні трансформус уявлення про культуру, комунікацію та мовний простір загалом. Інтенсивна глобалізація та алгоритмічна стандартизація спричиняють процеси, що ведуть до втрати мовної різноманітності й культурної унікальності. Ці тенденції мають ознаки лінгвоциду – систематичного витіснення окремих мов із загальнодоступного інформаційного простору. Лінгвоцид виникає як наслідок свідомого чи несвідомого процесу витіснення мов, який супроводжується втратами культурних традицій та історико-культурної пам'яті. Традиційно це відбувалося через державну політику, колоніальні практики, економічний тиск, а сьогодні ще й із застосуванням цифрових алгоритмів, наприклад, у різні часи це явище мало місце на теренах Австралії, США, Канади, СРСР, Китаю тощо (Сушко & Левицький, 2012), (Гаджієв, 2022, с. 135–205). У відповідь на ситуацію лінгвоциду виникає феномен мовної резистенції – активізації носіїв мов, дослідників і практиків, які за допомогою певних технологій відстоюють і популяризують свою мовну й культурну спадщину.

Мета доповіді – висвітлити деякі теоретичні основи і практичні аспекти мовної резистенції, розглянути механізми, які йому сприяють, та визначити подальші перспективи інтеграції цифрових технологій у мовну політику.

Мовну резистенцію варто розглядати як опір, активну відповідь невеликих мовних спільнот на процеси глобальної стандартизації та загрозу маргіналізації. Вона має і політичний, і естетичний вимір, адже пов'язана з правом на культурне самовираження та свободи мовної творчості. Мовні спільноти, які

зазнають утисків, саме у цифровому просторі здобувають можливість не лише зберегти свій мовний капітал, але й трансформувати його у нову креативну силу. У центрі уваги перебувають мікродискурси, меми, відео та аудіоматеріали, що відображають мовну й культурну ідентичність, формують специфічне мовне середовище, спрямоване на відновлення традицій та опір глобальним уподобанням. У цифрову епоху стандартизація інформації та впровадження алгоритмів модерації контенту сприяють вирівнюванню мовного простору. Мови, які домінують, мають перевагу завдяки масштабним комунікаційним ресурсам, а менш популярні чи регіональні мови ризикують бути маргіналізованими. Однак паралельно з використанням цифрових медіа для глобального поширення панівних мов, на цифрових майданчиках з'являються локальні ініціативи, що працюють за моделлю децентралізованого контенту.

Варто зазначити, що виокремлення суто лінгвістичних чинників вже не є достатнім для повного аналізу феномену. Взаємодія культурологічних, соціологічних та технологічних аспектів створює основу для розробки ефективних стратегій захисту мовного багатства. Так, завдяки інтеграції інноваційних технологій (штучного інтелекту, мобільних додатків тощо) мовна практика набуває інноваційних форм, що дозволяють зберігати й розвивати культуру мови у зручному для сучасного користувача форматі. Соціальні мережі та платформи стають майданчиками для своєрідних мовних експериментів, дискурсивного опору та популяризації мов. Ці інструменти дозволяють активістам реорганізувати традиційну мовну практику за допомогою цифрових технологій.

Носії мов організовують спільноти, використовують соціальні мережі, блоги і форуми для підтримки культурної спадщини. Приклади успішних проєктів свідчать про високий рівень зацікавленості в них і залучення користувачів, які прагнуть повернути контроль над власною мовною політикою.

Розвиток мобільних додатків, онлайн-курсів і інтерактивних ресурсів дає

змогу не лише вивчати національні мови, але й залучати нові покоління до їх активного використання та творчої взаємодії з мовним матеріалом. Використання ігрових стратегій у мовних додатках сприяє підвищенню мотивації та залученості користувачів, шляхом організації мовного матеріала в доступному та привабливому вигляді. Розробка подкастів, відеороликів, віртуальних виставок і цифрових архівів сприяє популяризації культур. Завдяки цим засобам традиційні форми усного мистецтва та діалектів знаходять свіжий вираз у цифровій площині. Віртуальні середовища дозволяють створити симуляції історичних контекстів, за допомогою яких користувачі можуть занурюватися у мовну культуру. Такий підхід збагачує мовний досвід користувачів і стимулює їхню особистісну взаємодію з традиціями.

Поєднання методів лінгвістики, культурології, соціології та інформаційних технологій дає змогу комплексно аналізувати явище мовної резистенції. Це відкриває нові обрії у розробці теоретичних моделей, які враховують історико-культурні аспекти і технічні можливості цифрового простору.

Взаємодія між урядовими установами, освітніми інституціями та активними громадськими спільнотами сприяє створенню стабільної бази для підтримки та розвитку мовної політики. Спільні проєкти можуть мати фінансування коштом грантових програм, їх варто обговорювати на міжнародних конференціях і форумах для обміну досвідом і розробки нових стандартів цифрової комунікації.

Отже, цифрова епоха несе одночасно загрози та можливості, а практики мовного опору стають невід'ємною складовою культурної самоідентичності, де традиції зустрічаються із сучасністю. Технологічні інструменти дозволяють перетворити загрозу лінгвоциду на стимул для відродження та креативного переосмислення мовної спадщини. В умовах лінгвоциду змінюється роль мови від пасивного засобу комунікації до потужного інструменту культурного опору.

Список використаних джерел

Гаджієв, Р. (2022). *Лінгвістика на карті світу*. Віхола.

Сушко, Р., & Левицький, М. (2012). *Хроніка нищення української мови : від доби Романових до сьогодення*. Народний Рух України.

"МОВА МОВЧАННЯ": РОЛЬ ІРЛАНДСЬКОЇ МОВИ У ФІКСАЦІЇ ТРАГЕДІЇ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖОЗЕФА О'КОННОРА "ЗОРЯ МОРІВ")

Наталія Глінка,

Кандидат філологічних наук, доцент,
Доцент кафедри української мови, літератури та культури,
Національний технічний університет України
"Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського"

Джозеф О'Коннор, сучасний ірландський письменник, говорячи про дослідження, які він проводив перед створенням роману "Зоря морів", наголошував на "мові мовчання", яка була притаманною свідкам трагедії Великого голоду (1845-1849): "знову і знову люди кажуть: "Слова мене підводять", "я не можу це описати" (Palmer, 2003). Тому у тексті метафікційні прийоми фіксують неявний вплив ірландської мови на трагічні події, в результаті чого в ірії голосів та історичних перспектив у "Зорі морів" панує глибока тиша – відчутна нездатність пояснити ірландською мовою історію непохованих жертв. Інакше кажучи, майстерне красномовство О'Коннора говорить про стан німоти, оскільки всі ці голоси викликають меланхолійне повернення привидів, нездатних чітко сформулювати те, що відбувається. Роман реєструє через проблеми самої мови примирення з тим, що Кіберд назвав "травматичним впливом втрати ірландської мови на особистість громадян" (Kiberd, 1995, 649).

Роман описує період, коли ірландська мова перестала бути першою мовою для більшості населення Ірландії. В інтерв'ю про нову двомовну сценічну адаптацію роману Moonfish Theatre Company О'Коннор визнав, що відсутність ірландської мови в тексті є одним із його недоліків (O'Connor, 2014). Натомість ірландська мова, як примара, пронизує цей наратив – її загадкова (не)присутність вказує на надлишок уваги, приділеної питанню мови в романі. Ірландська мова, так би мовити, створює мовчання, але водночас спонукає до

висловлювання: вона завжди знаходиться поза межами сторінки оповіді, діючи як щось, що коментується, а не як засіб коментаря. Наприклад, капітан Локвуд, демонструє доброзичливу цікавість до ірландської мови та способів, якими вона змінює англійську мову пасажирів його корабля, але стає об'єктом висміювання з боку його "перекладача" Пія Малві та інших ірландців на кораблі.

Один із небагатьох випадків, коли ірландська мова безпосередньо втручається у текст (на відміну від посередництва транслітерації та перекладу), відбувається у загадковій манері й артикулює жалобу. Мати Девіда Меррідіта, леді Веріті, помирає, віддавши своє життя, як графиня Кетлін, за своїх обтяжених податками орендарів. Її похорон очолює преподобний Поллексфен зі Слайго, і після того, як його «похмурі слова псалмів» завмирають і її труну опускають у могилу, «ще один звук» приєднується до звуку вітру в деревах: Єдиний голос із натовпу позаду неї. Голос старої жінки. А потім ще один. Спочатку м'яко, але швидко наростає: розтікається по натовпу по двоє, по троє. Чоловіки, тепер і маленькі діти. Збільшуючись, наростаючи, як хвиля, відбиваючись від гранітно-кам'яних стін церкви, аж поки Мері Дуейн не здалося, що звук виходить із мокрої чорної землі й ніколи не припиниться.

Радуйся, Маріє, вимовляється ірландською мовою. [...] Девід Меррідіт [...] дивиться на відкриту могилу, молиться ірландською зі своїми майбутніми орендарями, бурмочучи слова, наче промовляючи уві сні [...].

Anois, agus ar uair ár mbáis: Амінь. Тепер і в годину нашої смерті. (O'Connor, 2003, 58).

На відміну від непохованих безхатків-ірландців, похорон леді Веріті стає ще більш доречним завдяки примарному доповненню ірландською мовою, яка дає голос невимовному. Представлена як дух, що є невід'ємним природним елементом місцевого ландшафту, мова просочується крізь цю групу людей і екуменічно об'єднує їх. Якщо мова й не виражає волю, вона все одно продовжує функціонувати як те, що виходить за межі слів. Це найяскравіший приклад різноманітних спроб у романі зареєструвати емоційну силу рідної

мови, коли автор пише іншою мовою, англійською, яка й донині є рідною мовою більшості ірландців.

Досить показово, що химерне представлення ірландської мови та той факт, що вона майже ніколи не присутня безпосередньо на сторінці, надає ірландській мові істотну сакральну роль у тексті. Наратори оповідають про ті захопливі компроміси й авантюри, на які доводилося йти ірландцям у своїх зіткненнях із панівним англомовним світом. Таким чином, роман реєструє їхні відповіді на примусову модернізацію. Слід нагадати, що голод члени британського істеблішменту усвідомлювали саме як необхідний етап переходу Ірландії до економічної та культурної сучасності; наприклад, змістовний висновок Ентоні Троллопа (з його Північної Америки), цитований у романі, полягав у тому, що "голод в Ірландії був покаранням за її нахабство та неробство, але він дав їй процвітання та прогрес" (O'Connor, 2003, 151). Хоча початок мовної політики й передував голоду, але значно прискорив жорстоке зіткнення з сучасністю, яке було невід'ємним елементом цієї трагедії.

Розглядаючи у такому аспекті, "мовчання" ірландської мови в цьому романі також говорить про відсутність історичних текстів, і какофонію суперечливих голосів, яку породжує привид Великого голоду. Автор трьома способами поєднує наративну традицію ірландської літератури в "Зорі морів": запозичує матеріал з місцевих ресурсів, які мали резонанс у XX столітті; позиціонує роман таким чином, що він виглядає як досліджена *terra incognita*, яка передувала розквіту ірландського письма англійською мовою двадцятого століття; творчо залучає досвід британської літератури дев'ятнадцятого століття. Водночас балади, які розглядаються як доступний ірландський мовний, літературний та історичний ресурс дев'ятнадцятого століття, не забезпечують О'Коннора власне оповіддю; радше, роман включає їхню відкриту, гібридну форму. «Головним у баладі було зробити пісню, яку можна співати. Факти не мали значення: це була таємниця» (O'Connor, 2003, 102). За допомогою цих засобів роман описує традицію диз'юнкції – традицію, яка є виразно ірландською і, водночас, пов'язана з досвідом глобалізації.

Список використаних джерел

- Kiberd, D. (1995). *Inventing Ireland: The Literature of the Modern Nation*. London: Jonathan Cape. 740 p.
- O'Connor, J. (2003). *Star of the Sea. Farewell to Old Ireland*. London: Vantage book. 432 p.
- O'Connor, J. (2014). Interview on Arena, RTÉ Radio 1, 8 July 2014. <https://www.rte.ie/radio/radio1/arena/2014/0708/629413-arena-tuesday-8-july-2014/>
- Aidan O'Malley, A. (2015). "To eat one's words": Language and Disjunction in Joseph O'Connor's *Star of the Sea*. *Neo-Victorian Studies*. 8:1 (2015). pp. 131-159.
- Palmer, J. (2003). 'A Novel of the Famine', *The Independent* (4 January, 2003). <http://worldpress.org/Europe/946.cfm>

THE HISTORY OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE: FROM COLONIALISM TO GLOBALIZATION

Liudmyla Hodunko,
student, Lesya Ukrainka Volyn National University
Svitlana Hordun,
PhD in Philology, senior lecturer
Lesya Ukrainka Volyn National University

The global status of English today is the result of a complex historical process spanning centuries and shaped by conquest, colonization, cultural influence, and economic power. From its modest origins as the tongue of a small island people, English has become a global lingua franca, spoken, taught, and adapted in almost every corner of the world. Its journey reflects not only the expansion of empires but also the shifting dynamics of global power and communication.

This research aims to explore the historical development of English as an international language and understand the factors contributing to its global dominance. By examining the transition from colonial expansion to modern globalization, this study highlights how English has been shaped by and continues to influence social, political, and economic contexts worldwide. In today's interconnected world, where communication across cultures is essential, understanding the roots and current role of English helps us appreciate its power and

complexity. This topic is particularly relevant in the 21st century, as English plays a key role in education, business, technology, and international relations.

After Mandarin and Spanish, English is the third most widely spoken native language in the world. Around 500 years ago, only about five to seven million people spoke the English language. Today, about 1.8 billion people use English every day. In a number of countries, including the United Kingdom, Ireland, the United States, Canada, Australia, New Zealand, and some Caribbean countries, English is spoken as the first language (Dr. Mohammed AbdAlla, 2020).

English is also the official language of nearly 60 sovereign nations. The number of people who can use English daily is around 380 million. Furthermore, some 150-300 million people use English as their second language, and another 100 million to 1 billion people have learned English at some point in their lives and can communicate in English. English is also used as a second and official language by the European Union, the Commonwealth of Nations, and a variety of other organisations (Corradi A., 2017; Silaban W. Y., 2023).

The rise of English began with the expansion of the British Empire in the 16th century. As Britain extended its colonial reach across North America, the Caribbean, Africa, the Indian subcontinent, and parts of Asia and the Pacific, English was introduced as the language of the colonisers. Their main aims were to gain land, wealth, and power. One example is the conquest of the Americas, where gold and the use of indigenous people as enslaved people were very important. The transatlantic slave trade, which began before Columbus reached the Americas, forced millions of Africans into slavery. British colonialism also spread to Asia, where the British East India Company was founded in 1600. Britain ruled India from 1765 to 1947, and English became widely spoken. Today, India has one of the largest English-speaking populations in the world. In addition, Britain established colonies in Australia and New Zealand. Captain James Cook claimed the east coast of Australia in 1770, and many British settlers, including prisoners, were later sent there. Aboriginal people in both Australia and New Zealand were treated very cruelly (Bissinger J., 2019; Dr. Mohammed AbdAlla, 2020).

In many cases, English was imposed on the local population, often at the expense of indigenous languages and cultures. The language became a marker of authority, social status, and access to colonial institutions. It became the official language of administration, law, education, and commerce (Corradi A., 2017).

In education systems set up by colonial powers, English was taught as the primary language of learning, and those who mastered it often gained privileged positions within colonial administrations. In countries such as India, Nigeria, and Kenya, English became a means for a small elite to engage with both colonial power structures and the wider world. This linguistic legacy continued even after independence, as many post-colonial nations retained English as an official or second language, using it to bridge ethnic and linguistic divisions and participate in global discourse (Bissinger J., 2019; Carlos R. González., 2024).

The decline of the British Empire in the 20th century did not diminish the global role of English. On the contrary, it entered a new phase with the emergence of the United States as the world's dominant political, military, and cultural power after the two world wars. American leadership in global institutions, its innovation in science and technology, and its cultural exports – Hollywood films, popular music, television, and later digital platforms – further entrenched English as the language of modernity and international exchange (Dr. Mohammed AbdAlla, 2020).

As globalisation accelerated in the late 20th and early 21st centuries, English became the principal language of international business, diplomacy, aviation, academic publishing, and the internet. It is the primary language of many multinational corporations, global conferences, and online platforms. For millions of people, English is not just a subject to be studied but a vital skill needed for career advancement, international travel, and global citizenship (Silaban W. Y.; 2023).

Many of the most popular social media platforms, such as Facebook, Twitter, Instagram, and TikTok, were created by English-speaking people or companies. As a result, the default language on these platforms is usually English, although users can now choose other languages. However, even when the interface is changed, a lot of the everyday language, slang, and online expressions remain in English. Words and

abbreviations like ‘LOL’ (laugh out loud), ‘IDK’(I don’t know), and ‘TMI’ (too much information) are commonly used by people around the world, including those who are not native English speakers. This shows how English continues to influence global communication, especially in the digital world (Carlos R. González., 2024).

At the same time, the spread of English has led to the emergence of different regional varieties – what scholars call ‘World Englishes’. These include distinct forms of English spoken in India, South Africa, the Philippines, Singapore, and elsewhere, each reflecting local linguistic and cultural influences. English has thus moved beyond the control of its native speakers and become a global resource, adapted to local needs and identities.

However, this global dominance is not without its critics. Linguists and cultural studies scholars have pointed to the dangers of linguistic imperialism, where the spread of English contributes to the decline or even extinction of local languages. The privileging of English can reinforce social inequalities, limit access for those who do not speak it fluently, and perpetuate Western-centric worldviews.

Despite these concerns, English remains a powerful force in the modern world – a language of opportunity, access, and global dialogue. It has had a very long journey over the last nearly 500 years to become as important as it is today. Its continued spread reflects the legacy of empire and the realities of interconnected, digital societies. The story of English ultimately reflects human history: a language born of contact and conflict, evolving across borders and continually reshaped by the people who speak it.

REFERENCES

1. Bissinger J. (2019). *English as a global language – English as a major factor for Globalisation, in the case of neo-colonialism?* Retrieved from <https://www.thelaosexperience.com/wp-content/uploads/2021/01/Julian-Bissinger-2019-English-as-a-global-language.pdf>
2. Dr. Mohammed AbdAlla AbdAlgane Mohammed (2020). English Language and Globalization. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, Vol. 7, Issue 1, 5-11. Retrieved from

<https://www.noveltyjournals.com/upload/paper/English%20Language%20and%20Globalization-2182.pdf>

3. Carlos R. González. (2024). The Rise of Global English: How the Language Became a Worldwide Phenomenon. *English language and Literature*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/rise-global-english-how-language-became-rjwef/>
4. Corradi A. (2017). The Linguistic Colonialism of English. *Brown Political Review*. Retrieved from <https://brownpoliticalreview.org/linguistic-colonialism-english/>
5. Silaban W. Y. (2023). History of English Become an International Language. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. Vol. 10, Issue 2, 359-366. doi:10.18415/ijmmu.v10i2.4359

ФОРМУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СКОРОЧЕНИХ ТЕРМІНІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Світлана Гордун,
кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком технологій та зростанням інформаційних потоків, через це виникає потреба в лаконічному та ефективному способі передавання інформації. Саме тому скорочення, зокрема і скорочені терміни, стали невіддільною частиною англійської мови. Вони забезпечують економію мовних засобів, пришвидшують комунікацію та виконують функцію термінологічної номінації складних понять. Їх формування відбувається за стабільними мовними моделями, а вживання залежить від функціональної сфери.

Скорочені терміни – це мовні одиниці, які утворюються шляхом зменшення повної термінологічної форми без втрати змісту. Згідно з Д. Кристалом, вони сприяють швидкому опрацюванню інформації й відповідають темпу сучасної комунікації (Crystal, 2003).

Існують різні класифікації скорочених слів та термінів. Так, Х. Фельбер (Felber, 1984, p. 178) поділяє скорочення на графічні та лексичні, а ті своєю

чергою поділяються на ініціальні скорочення (літерні, що складаються з перших букв термінологічного словосполучення, наприклад, *AFV* – *alternativefuel vehicle*; звукові, що вимовляються як єдине слово, а не по буквах, наприклад *LEED* – *Leadership in Energy and Environmental Design*), акроніми (усічення – скорочення, що утворюються шляхом відкидання частини твірної основи (Ганич, 1985, с. 274), наприклад, *environmentalist* – *enviro*) та зрощення – це вид словотворення, коли частина одного слова зливається з частиною іншого слова, утворюючи нове слово (Єнікєєва, 2006), наприклад, *cleantech*, *self-service*).

Верба Л. Г. поділяє скорочення на ініціальні (утворені з початкових букв – *ZEV* – *zero emissions vehicle*), односкладові одиниці (*lab* – *laboratory*). Останні, залежно від типу усічення, розподіляються ще на три основні види: апокопа – збереження початкового елемента зі скороченням кінця (*doc* – *document*, або *doctor*, *ad* – *advertisement*), афреза – видалення початку слова при збереженні його завершення (*copter* – *helicopter*, *phone* – *telephone*), а також на випадки, коли усікаються як початок, так і кінець слова (*fridge* – *refrigerator*, *flu* – *influenza*) (Верба, 2003, с. 47). При чому Єнікєєва С. М. наголошує, що ініціальні одиниці не є самостійними і вживаються лише у складі абревіатур, а от односкладові скорочення можуть бути як самостійними лексемами, так і частиною складноскорочених слів. Окрім того, Єнікєєва С. М. вважає, що більш продуктивною моделлю творення скорочень є складноскорочення слів (*modem* – *modulator* + *demodulator*) (Єнікєєва, 2006).

Д. Кристал поділяє скорочення на:

ініціалізми (*initialisms*) – вимовляються по літерах: *BBC* (*British Broadcasting Corporation*), *UN* (*United Nations*); *HTML* (*HyperText Markup Language*);

акроніми (*acronyms*) – вимовляються як слова: *NATO* (*North Atlantic Treaty Organization*), *RADAR* (*Radio Detection and Ranging*);

зрощення (*blends*) – *smog* (*smoke* + *fog*), *modem* (*modulator* + *demodulator*);

усічення (*clippings*) – *lab* (*laboratory*), *ad* (*advertisement*) (Crystal, 2003).

У термінології зазвичай переважають перші два типи – акроніми та ініціалізми. При цьому важливо враховувати, що одне й те саме скорочення може мати різні значення в різних контекстах (наприклад, *CPU* – *Central Processing Unit* або *Cost per Unit*). Також аналіз понад двадцяти чотирьох мільйонів заголовків наукових публікацій і вісімнадцяти мільйонів анотацій, проведений А. Барнетом і З. Даблдей (Barnett & Doubleday, 2020), свідчить про постійне збільшення використання абревіатур. Автори зауважують, що 19 % заголовків і 73% анотацій містили хоча б один акронім. При цьому варто зауважити, що повторне використання акронімів є не високим. Так, лише 0,02% виявлених акронімів вживаються постійно, 79% акронімів використовуються у досліджуваних текстах менше, ніж 10 разів. Такі цифри доводять той факт, що лексика терміносистем постійно оновлюється, але водночас це може утруднювати комунікацію фахівців різних сфер, оскільки такі скорочення є часто зрозумілими лише вузькому колу експертів однієї галузі. Крім того, А. Кого стверджує, що вибір тієї чи іншої форми скорочення може бути обумовлений і іншими соціолінгвістичними чинниками, такими як вік мовця, тип комунікації (офіційна чи неформальна) тощо (Cogo, 2021).

Втім більшість науковців стверджує, що скорочення мають усі якості і функції звичайної лексеми. Так, вони виконують номінативну функцію, мають лексичне значення та граматичні категорії, розрізняються у мовному потоці, а основне функціональне навантаження скорочень полягає у зменшенні обсягу мовлення та пришвидшенні професійної комунікації.

У процесі перекладу скорочених термінів можуть виникати певні труднощі, пов'язані з відсутністю відповідників у мові перекладу, різницею в термінологічних системах або неоднозначністю скорочення. У таких випадках перекладач має враховувати контекст, функціональну сферу та аудиторію.

Зі зростанням автоматизованої обробки текстів набуває актуальності створення корпусів і моделей для вилучення акронімів. У 2022 році група дослідників під керівництвом Бена Вейсега створила багатомовний корпус MACRONYM, який дозволяє ідентифікувати акроніми та розшифрувати їх в

текстах 13 мов (Ben Veyseh, A., Dernoncourt, F., Tran, Q. H., & Cliche, 2022). Це особливо важливо для перекладацьких і термінографічних завдань.

Отже, скороченні терміни в англійській мові – це не лише прояв мовної економії, а й показник динамічних змін у професійній, науковій та побутовій комунікації. Їх формування обумовлене як лінгвістичними, так і соціокультурними чинниками. Використання скорочень вимагає від мовця/перекладача чіткого розуміння контексту, сфери вживання та цільової аудиторії.

Список використаних джерел

6. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 160 с.
7. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – Київ : Вища школа, 1985. 360 с
8. Єнікєєва, С. М. (2006) *Скорочення слова як механізм формотворення та словотворення в сучасній англійській мові*. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (27). с. 93-96.
9. Crystal, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
10. Barnett, A., & Doubleday, Z. (2020). The growth of acronyms in the scientific literature. *eLife*, 9, e60080. <https://doi.org/10.7554/eLife.60080>
11. Ben Veyseh, A., Dernoncourt, F., Tran, Q. H., & Cliche, M. (2022). MACRONYM: A Large-Scale Dataset for Multilingual Acronym Extraction. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2202.09694>
12. Cogo, A. (2021). *English as a Lingua Franca in Europe: A Natural Development*. Routledge.
13. Felber H. Terminology manual. Paris : Unesco : Infoterm, 1984. 426 p.

Linguo-pragmatic peculiarities of influencer marketing

Yelizaveta Isakova

Ph.D. in Philology, Assistant Professor

Head of the Department of Philology and Translation

With the development of digital technologies and increase in the number of users, the functionality of social networks has been significantly transformed. Social networks have become full-fledged platforms for content creation and consumption (video, stream, blogs, podcasts) and impact on a certain audience. For example, modern platforms such as Instagram, Tiktok, YouTube, Facebook, are actively used for branding, targeted advertising and influencer marketing.

Influencer marketing is a new type of marketing that identifies and targets individuals with influence over potential buyers and orients marketing activities around these individuals (Lou & Yuan, 2019, p. 59). Influencer marketing is a form of digital marketing where brands collaborate with individuals—known as influencers—who have a strong credibility, popularity, and personal brand to promote products, services, or ideas to their audience.

Influencer marketing has become a dominant strategy in the digital economy, bridging the gap between brands and consumers through personal, engaging, and relatable content. Such platforms have become an environment where bloggers and thought leaders can collect a million audience. Social networks have communicated between influencers and subscribers closer, faster and more personalized. People trust the "real people" recommendations more than traditional advertising.

Content created by influencers usually looks natural, not like classic advertising. This is better perceived by the audience and causes an emotional reaction. Compared to traditional advertising, cooperation with influencers is often cheaper and coverage is greater. It also allows brands to create native, less obsessive content. Influencers can be both local and international. This allows brands to work in different markets without going beyond social networks.

The language of influencers has its own peculiarities related to the main communicative strategies of interaction of the influencers with the audience, namely, with the desire to engage, persuade, and connect with audiences.

Among the basic parameters of influencers' speech can be distinguished:

1. *Conversational tone* that involves simplified sentence structure, contractions, slang, emojis, direct address ("you"). Influencers often adopt a tone that makes them sound more reliable, friendly, and authentic. This helps them engage their followers in a way that feels natural and personal, which is key to building trust and fostering connection with their audience.

They also often use shorter, simpler sentences that are easy to digest. This structure is less formal and more direct, allowing the message to be understood quickly and effectively, for example: *"This is so good!", "You need this in your life.", "I love it!"*

Simple sentences allow influencers to communicate their message quickly and with clarity, which is important in capturing the audience's attention in fast-scrolling social media feeds. The brevity of these sentences also makes the content feel more spontaneous and personal.

Influencers often use questions to engage their audience, either to start a conversation or to prompt followers to share their thoughts, for example: *"Who else is obsessed with this product?", "What do you think of this look?"*

Questioning encourages interaction, makes the audience feel like part of the conversation and creates a dialogue instead of a one-sided message.

Interjections such as "wow," "yay," "oops," "ugh," or even sound effects like "boop," "whoosh," are common in the language of influencers. These are used to create a fun, lively tone. Influencers use exclamatory language and intensifiers to show excitement, surprise, positive emotions or approval, for example: *"Omg, you guys, this is SO good!", "Aaaaand... it's perfect."*

Emotional language adds expressiveness, makes the content more dynamic and animated and helps convey enthusiasm without sounding too formal.

Many influencers incorporate slang or colloquial expressions that resonate with their audience, particularly with younger generations, and creates a sense of belonging to a community, for example: *"This brand is lowkey my new fave!", "I'm literally living for this glow right now.", "This foundation is a game-changer!"*

In addition, they, in order to create emotional contact with the audience, use a lot of first-person pronouns (I, me, my) and second-person pronouns (you, your) to create emotional connections with their audience, for example: “I can’t even begin to tell you how much I love this.”, “You need this in your life, trust me!”

2. *Persuasive (A call to action) language.* A call to action (CTA) is a direct prompt telling followers exactly what they should do next. It’s a persuasive tool that removes any ambiguity and guides followers toward taking a specific action (e.g., buying a product, signing up for a newsletter, or following a link).

Persuasive language is a crucial tool in an influencer's communication strategy, designed to influence their audience’s opinions, behaviors, and purchasing decisions. By using CTA, influencers try to enhance emotional appeal and encourage FOMO effect (fear of missing out). Superlatives, intensifiers, emotionally charged words are common in the language of influencers, for example: *"The BEST foundation I've ever used. Seriously, it's flawless 😊"*, *"Click the link in my bio to shop now!"*, *"Tap the heart if you agree!"*

3. *Multimodality.* Multimodal elements in the language of influencers refer to the combination of various communication modes, such as text, images, videos, sound, and gestures, to create more engaging and impactful content. Influencers often use these elements together to enhance their messages, evoke emotions, and capture attention more effectively. The use of multimodal communication is particularly prevalent in platforms like Instagram, TikTok, and YouTube, where influencers integrate multiple forms of media in a single post.

Multimodal elements play a significant role in the influencer's language, enhancing the effectiveness of their communication by combining text, visuals, sound, and interactive elements. Each multimodal element serves a different purpose: visuals capture attention, text provides context, emojis and sound evoke emotions and gestures make the interaction feel authentic.

Visual content is central to an influencer’s message, especially on Instagram, TikTok, and YouTube, where the imagery often carries as much weight (or more) than the text. Photos, videos, and graphics are used to illustrate product features,

convey emotions, and set the mood for the content. Visual elements can include filters, color schemes, text overlays, emojis, and animations, etc.

For example, a beauty influencer showcasing makeup products with close-up shots of her applying the product, paired with a short, catchy text: “My new go-to lipstick! Look at how it transforms the look!”

Images capture immediate attention and provide visual evidence of the influencer’s claims (e.g., *"Here’s how this product looks when applied"*). Videos enhance emotional engagement, making content more dynamic and entertaining. Visual appeal makes the content memorable and increases the likelihood of sharing.

Thus, conducted linguistic analysis of the language of influencers in social media demonstrates that language is used here as a tool for building trust, emotional connection with the audience and effective promotion of brands. The main features of the speech of influencers are informality, emotionality, personalization and calls for action. Influencers actively use spoken vocabulary, slang, personal pronouns, which creates the effect of authenticity and closeness and establish a trusting relationship; persuasive language (*"Try"*, *"Go at the link"*, *"Do not miss"*) to motivate the audience to take certain actions. Linguistic tools are often combined with visual elements (images, videos, gestures, facial expressions), which enhances the multi-mode nature of influence.

References:

Lou, C., & Yuan, S. (2019). Influencer marketing: How message value and credibility affect consumer trust of branded content on social media. *Journal of Interactive Advertising*, 19(1), 58–73.
<https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501>

ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Хасматулін А.Р.,
Магістр середньої освіти, вчитель англійської мови,
другої іноземної мови та зарубіжної літератури
Рівненського державного педагогічного університету

У сучасному науковому просторі лінгвістика та літературознавство виступають як живі організми, що безперервно трансформуються під впливом нових технологій, соціальних змін та міждисциплінарних взаємодій. Проте, їхні корені глибоко сягають традиційних методів аналізу, заснованих на герменевтичному підході, історичній критичній оцінці та формальному розборі текстів. Сучасні дослідники, поєднуючи класичну наукову думку з інноваційними цифровими технологіями, створюють синергетичний ефект, що відкриває нові горизонти в розумінні мовних і літературних явищ.

Даний текст окреслює основні напрями досліджень та акцентує увагу на тому, як традиційні методи аналізу та формування літературного канону переплітаються із сучасними підходами, зокрема корпусною лінгвістикою, алгоритмами штучного інтелекту та міждисциплінарними дослідженнями. Такий комплексний підхід дозволяє не лише зберегти культурну спадщину, а й критично переосмислити її в епоху глобальних трансформацій та цифрової революції.

Нижче наведено тези, що охоплюють як традиційні, так і новітні аспекти лінгвістичних та літературознавчих досліджень:

1. Класичні методи аналізу:

Традиційний підхід у лінгвістиці та літературознавстві базується на методах герменевтики, історичній критичній оцінці, формальному аналізі та порівняльному дослідженні, що сприяє глибокому розумінню тексту, його структураційних і стилістичних особливостей.

2. Формування літературного канону:

Історично зосереджуються на визначенні канонічних творів, аналізі авторської інтенції, символізму та інтертекстуальності, що дозволяє зберегти

культурну спадщину та шляхом детального аналізу виявити еволюцію літературних форм і жанрів.

3. Впровадження цифрових технологій:

Новітні дослідження використовують цифрові інструменти — від корпусної лінгвістики до алгоритмів на базі штучного інтелекту, що дозволяє проводити масивний аналіз текстів, виявляти закономірності й здійснювати кількісний аналіз мовних феноменів.

4. Мультимедійні та міждисциплінарні підходи:

Сучасні методи дослідження інтегрують аналіз цифрового контенту, візуальних та аудіо матеріалів, створюючи платформу для міждисциплінарних досліджень, які поєднують економіку, соціологію, культурологію та історію як частини розуміння лінгвістичних і літературних процесів.

5. Еволюція методологічних інструментів:

Доповнення традиційних дослідницьких підходів сучасними цифровими методами дозволяє перевизначити класичні поняття, відкриваючи нові шляхи для інтерпретації текстів.

6. Глобалізація та нові культурні контексти:

Сучасні дослідження враховують вплив глобалізаційних процесів на мову і літературу, що включає в себе транснаціональні комунікації, мультикультуралізм і переформатування класичних літературних традицій у світлі сучасних соціально-політичних змін.

7. Критичне переосмислення традицій та інтерпретацій:

Порівняння традиційних методів інтерпретації з новітніми підходами сприяє виявленню прихованих смислових шарів текстів, дозволяючи критично

переглянути усталені настанови і пропонуючи альтернативні, більш гнучкі інтерпретації.

8. Етичні і соціальні виміри досліджень:

Новітній підхід акцентує увагу не лише на текстуальному аналізі, а й на етичних, соціальних і політичних аспектах, які впливають на сприйняття та інтерпретацію мовного та літературного феномену.

9. Синтез методів як дорога до нових відкриттів:

Симбіоз традиційних і сучасних методів створює синергетичний ефект, що дозволяє розширити межі досліджень, розробити нові теоретичні парадигми та забезпечити більш комплексне розуміння динамічних процесів у мовленні та літературі.

10. Перспективи майбутніх досліджень:

Об'єднання класичних методів з передовими технологіями відкриває безпрецедентні можливості для майбутніх лінгвістичних та літературознавчих досліджень, спрямованих на розкриття нових аспектів культурної ідентичності, комунікації та мислення в епоху інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бедов А. М. Цифровізації освіти – впровадження в освітній процес. URL: <https://infourok/cifrovizacii-obrazovaniya-vnedrenie-v-obrazovatelniy-process>
2. О.В. Безкоровайна, К..Р. Багнюк. Вивчення іноземної мови за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет-ресурсів) у навчально-виховній діяльності учнів старших класів //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.-2015.-Вип. 14.-С. 10-14
3. Ольга Сергіївна Сад, Ольга Володимирівна Безкоровайна. ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІА РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ

КЛАСАХ//ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ Голова конференції-Богданов Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук, 2020.-С. 89

4. Безкоровайна О.В. Інноваційна діяльність викладача іноземної мови: проблеми теорії та практики/О.В. Безкоровайна//Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.-2016.-Вип. 14.-С. 10-14
5. Я. Петрівський, О.В. Безкоровайна - Інноваційні підходи до організації методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови (на прикладі спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України Шкільний учитель нового покоління) - Нова педагогічна думка, 2018
6. Ольга Безкоровайна, Ольга Дищаківська. Interactive teaching methods in foreign language learning: theoretical analysis of the problem//Інноватика у вихованні, 2020.Том. 2, Вип. 11.-С. 56-62
7. Деміда Б., Сагайдак С., Копіл І. Система дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: <http://ena.lp.edu.ua/Lviv-Polytechnic-National-University-Institutional>
8. Because Internet: Understanding the New Rules of Language , Gretchen McCulloch (2019) New York, NY: Riverhead Books, 336 pp., ISBN-13 978-0-73521-093-6, h/bk, 26,Kindle12.99
9. Distant Reading. Franco Moretti. London: Verso, 2013. 254 pp. ISBN 978-1-7816-8084-1
10. McEnery, Tony, 1964– Corpus linguistics : method, theory and practice / Tony McEnery, Andrew Hardie. p. cm. – (Cambridge textbooks in linguistics) Includes index. ISBN 978-0-521-83851-1 (hardback) 1. Corpora (Linguistics) I. Hardie, Andrew. II. Title. P128.C68M38 2011 410.1 88 – dc23 2011026519.

ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА НАРАТИВУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ БІЛЛА ВІЛЛІНГЕМА «КАЗКИ: СИНІ ІМПЕРІЇ»)

Козачук Вікторія
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Юшак Вікторія Миколаївна, доцент
Волинський національний університет імені Лесі Українки

У сучасній лінгвістичній науці дедалі більше уваги привертає мультимодальна форма оповіді, зокрема графічний роман, який поєднує вербальний текст і візуальні образи. Починаючи з 1970-1980-х років, термін «графічний роман» починає закріплюватися у літературознавчому й культурологічному дискурсі, позначаючи твори, яким характерна складна структура, філософська глибина та естетична цілісність. У XXI столітті цей жанр здобув визнання як повноцінна літературна форма, здатна не лише розважати, але й ставити глибокі філософські, соціальні та моральні питання [7].

Від коміксу графічний роман відрізняє саме спрямованість на художню літературу, хоча корені обох жанрів – спільні. Наразі спостерігається зростання інтересу до перекладу графічної літератури, про що свідчать праці як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Одним із яскравих прикладів такого типу літератури є графічний роман Білла Віллінгема «Казки: Сини Імперії», що входить до серії DC Black Label [3]. Це твір, у якому перехрещуються міфологічне, політичне та постмодерне, створюючи нову якість наративу.

Центральним у дослідженні графічного роману є питання: яким чином поєднання вербального і візуального компонентів дає змогу створити новий тип оповіді, що виходить за межі традиційного літературного тексту? У цьому контексті «Казки: Сини Імперії» є знаковим прикладом. Структурно роман побудовано за класичними наративними принципами: тут є експозиція, розвиток подій, кульмінація і розв'язка. Та водночас ця структура реалізується не лише через текст, а й через візуальні засоби: розміщення кадрів, кольорову гаму, композицію сторінок [4].

Зокрема, візуальний аспект твору виконує важливу смислову функцію. Кольори – сірі, сині, приглушені – створюють атмосферу імперської холодності, страху й репресій. У сценах зіткнення героїв, таких як Дитя-Імператор і Повстанці, композиція кадру, міміка персонажів і візуальні деталі (череп, темний ліс, дитяче обличчя) стають носіями метафоричного змісту: від

втрата невинності до руйнування ідеалів. У цьому виявляється здатність графічного роману передавати складні емоційні стани не лише словами, а й образами [1].

Лексична специфіка твору також заслуговує на окрему увагу. Діалоги стислі, емоційно насичені, з великою кількістю вигуків, реплік та ономатопей. Наприклад, «*БАХ!*» чи «*клац*» – не просто звукові ефекти, а ритмічні та смислові акценти, що формують динаміку тексту. Завдяки цьому читач не просто читає історію, а відчуває її ритм, що наближає графічний роман до кінематографічного мистецтва [2].

Усе це формує новий тип читача – активного інтерпретатора, який повинен не лише розуміти текст, а й «читати» візуальні коди: символіку кольорів, інтертекстуальні алюзії, композиційні рішення. Тобто, графічний роман створює поліфонічний простір, де кожна деталь має семантичну вагу [3].

Таким чином, «Казки: Сини Імперії» – це приклад того, як графічна література здатна бути не менш глибокою, ніж класичний роман. Вона вимагає від читача нових компетентностей, зокрема візуальної грамотності, і водночас дає змогу осмислювати складні теми: влада, мораль, насильство, дитинство, відповідальність. Це не просто комікс, а повноцінний літературний твір, який об'єднує різні знакові системи в одне ціле [5].

Отже, графічний роман – це самостійна й складна форма літератури, що виходить за рамки жанрової легкості коміксу. Його слід розглядати як повноправний об'єкт академічного аналізу, здатний відображати культурні, політичні та моральні проблеми сучасного світу. Саме через такі твори, як «Казки: Сини Імперії», ми можемо спостерігати трансформацію літератури в добу візуальної культури.

Список використаних джерел:

1. Ідео-графіка. (n.d.). *Казки. Книга 9: Сини Імперії*. Retrieved May 7, 2025, from <https://www.ideo-grafika.com/product/kazky-knyha-9-syny-imperii/>

2. Ridna Mova. (n.d.). *Казки. Книга 9. Сини Імперії*. Retrieved May 7, 2025, from <https://ridna-mova.com/kazki-kniga-9.html>
3. Vivat. (n.d.). *Що таке DC Black Label*. Retrieved May 7, 2025, from <https://vivat.com.ua/blog/shcho-take-dc-black-label/>
4. Balka Book. (n.d.). *Казки. Книга 9. Сини Імперії*. Retrieved May 7, 2025, from <https://balka-book.com/ua/komiksyi-1596/kazkikniga9sinimper-290724>
5. DC Black Label. (n.d.). *Wikipedia*. Retrieved May 7, 2025, from https://en.wikipedia.org/wiki/DC_Black_Label
6. *Fables (comics)*. (n.d.). *Wikipedia*. Retrieved May 7, 2025, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Fables_\(comics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Fables_(comics))
7. Willingham, B. (2024). *Fables: Sons of Empire*. DC Black Label. Видавництво «РМ»

EXPRESSIONS OF JOY: UNPACKING EMOTIONAL REPRESENTATION THROUGH SPEECH ETIQUETTE IN ENGLISH LITERATURE

Nataliia Kyseliuk

PhD, associate professor,
associate professor,

Lutsk National Technical University

A review of the historical trajectory of linguistic studies reveals that the focus on speech etiquette is far from incidental. Core linguistic issues such as the relationship between language and speech, language and thought, speech acts, and the social and individual dimensions of speech are intrinsically linked to the study of speech etiquette. Scholars from various linguistic schools have addressed these topics, contributing to our understanding of the linguistic characteristics of speech etiquette units, the extralinguistic factors accompanying them, and the classification of etiquette units into thematic categories (Skrypnyk, (2024); Aksiutina (2023)). However, the expression of emotions via speech etiquette formulas remains an underexplored area.

The present study aims to examine the etiquette expressions used to convey the emotional state of joy, such as '*Glad to see you!*', '*Congratulations!*', '*Thanks!*', '*It was a pleasure to meet you!*', and '*I'm glad that ...*', among others. These stereotypical expressions serve as markers of specific communicative situations, including: 1) establishing contact, 2) fostering positive relationships (such as expressing sympathy, joy, or pleasure), and 3) maintaining the appropriate level of formality within speech. A prototypical communicative scenario might unfold as follows: *I establish contact and express a positive attitude* → *I accept wishes and respond with gratitude* → *I offer congratulations or a toast* → *I say goodbye and offer well-wishes* (Кащишин, 2020).

Stereotypical expressions related to etiquette act as ritualized communicative signals, or indexical units, which are employed in fixed forms under consistent conditions. The primary function of these expressions is to establish positive rapport between interlocutors, often manifested in reciprocal exchanges of greetings, congratulations, or thanks. In English, the intonation pattern plays a pivotal role in distinguishing between stimulus and response, with etiquette expressions commonly including formulas of greeting, farewell, gratitude, and congratulations.

Some researchers describe speech etiquette units as emotionally expressive elements that encourage proper responses and help maintain communication. (Tymkova, 2023). It is widely acknowledged that certain etiquette expressions – often marked by interjectional intonation – can be classified as interjections (e.g., '*Congratulations!*', '*Thanks!*', '*Welcome!*'). However, most of these expressions possess a sentence-like structure and should therefore be considered distinct from pure interjections. Etiquette expressions typically exhibit communicative and appellative functions, such as initiating, maintaining, or concluding interaction. Examples of etiquette responses to gratitude include phrases like '*It's a pleasure*' or '*My pleasure*', which are often exchanged following expressions of thanks (e.g., '*Thanks for your call*' → '*My pleasure*').

Expressions like '*Congratulations!*' are typically used to convey praise or extend felicitations regarding positive events, such as achievements or celebrations.

Variants like *'Many congratulations!'* are constructed on the grammatical model of nominative sentences, often replacing evaluative components such as *'good'* or *'happy'* with specific situational contexts (e.g., *'Happy birthday!'* or *'Many happy returns of the day!'*). These expressions trace their origin to imperative constructions, such as *'Have a good Christmas!'* or *'Have a great New Year!'*

Upon analyzing etiquette expressions containing components like *'happy'* and *'glad'*, it became evident that not all such phrases necessarily express genuine joy. In some cases, the extralinguistic elements – such as a *'false smile'* – may indicate that these expressions are not emotive but are instead employed due to the socio-cultural norms of speech behavior. For example:

Then Ed Fromme bustled out of his office and rushed up to him with a false smile masking his true feeling – whatever they might be. “Glad you’re here,” he said (Bernays, 1990, p.241).

In this utterance, despite the evaluative component *'glad'*, the emotional intent is masked by the non-verbal signal of a false smile, suggesting a lack of sincerity and indicating that the phrase is merely a social convention rather than a true expression of joy.

Nevertheless, in certain etiquette contexts, communicants may authentically express joy in response to another's positive emotions. These expressions of joy can be sincere or insincere, with the emotional intent distinguishable through contextual analysis. Genuine emotional expressions of joy are often marked by lexical intensifiers (e.g., *'so'*, *'very'*), syntactic intensifiers (e.g., separate sentences, repetition), and clarifying terms (e.g., *'honestly'*, *'really'*), as well as non-verbal cues (e.g., smiling, laughing, clapping). For example:

“It’s great.” I said. “Really. I’m glad you came. I want to talk to you anyway” (Barthelme, 1990, p. 150).

As I approached he stood up and came to me.

Congratulations,” he said, kissing me on both cheeks (Livesey, 1990, p. 42).

The examples above demonstrate how joy can be conveyed through a combination of verbal and non-verbal means. In Barthelme's excerpt (1990, p. 150), the speaker uses

the evaluative expressions '*It's great*' and '*I'm glad you came*', supported by the intensifier '*really*' and an additional clarifying remark, to emphasize genuine emotional engagement. In Livesey's example (1990, p. 42), the congratulatory phrase '*Congratulations*' is complemented by the non-verbal gesture of kissing on both cheeks, a culturally significant act that reinforces the sincerity of the expressed emotion. These instances show that etiquette expressions, when accompanied by contextual or physical cues, can move beyond formal politeness to authentically reflect emotional states.

Thus, although etiquette clichés are capable of representing the emotional state of joy, the degree of emotional intensity conveyed through such expressions is generally lower compared to that found in explicitly interjectional structures. This difference arises largely because etiquette constructions such as *I'm glad to...* or *I'm happy...* primarily serve to report or describe an emotional condition rather than to evoke it vividly or spontaneously. As a result, etiquette expressions often perform a social or ritualistic function, aligning with the communicative norms and expectations of a given interaction rather than directly reflecting the speaker's inner emotional experience.

The deployment of these clichés within specific communicative settings highlights a spectrum of emotional engagement, where contextual factors – such as intonation, non-verbal cues, and situational context – play a pivotal role in differentiating between genuinely felt and merely conventionalized expressions of joy. This nuanced use of speech etiquette formulas underscores their dual nature as both linguistic and sociocultural phenomena.

Further research could fruitfully investigate the pragmatic dimensions of etiquette expressions as vehicles for emotional representation, particularly examining how these formulas adapt and transform in the context of digital communication platforms, where traditional non-verbal signals are absent or altered. Additionally, comparative cross-cultural studies could offer valuable insights into how different linguistic communities encode, modify, or reinterpret emotional states through

etiquette clichés, shedding light on broader patterns of intercultural communication and emotional expression.

References

1. Aksutina, T. (2023). Speech Etiquette Patterns As Regulators Of Communicative Behavior In English And Ukrainian Languages. *Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University*, Volume 34 (73). № 1, Part 1, 111- 117.
2. Skrypnyk, N., Kohutiuk, O., & Turliuk, S. (2024). Language and speech etiquette in professionally oriented communicative communication. *Young Scientist*, 6.1 (130.1), 73-78.
3. Tymkova, V. (2023). Speech etiquette as a socio-linguistic phenomenon of the behavior characteristics of an economic profile specialist of Ukraine. *Закарпатські філологічні студії*. Т. 27, № 3, 33-40.
4. Кащишин, Н. (2020). Реалізація стратегій ввічливості в англomовному дипломатичному дискурсі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія : Філологія. Соціальні комунікації, Т. 31(70), № 3(1), 125-129.

References for Illustrative Material

5. Barthelme, T. (1990). *Natural Selection*. N. Y. : Penguin Books, 212 p.
6. Bernays, A. (1990). *Professor Romeo*. N. Y. : Penguin Books, 277 p.
7. Livesey, M. (1990). *Homework*. N. Y. : Penguin Books, 339 p.

ПОЕТИКА ВНУТРІШНЬОГО МОНОЛОГУ В КОНТЕКСТІ ЗОБРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКА В РОМАНІ СТІВЕНА ЧБОСКІ «ПРИВІТ, ЦЕ ЧАРЛІ! АБО ПЕРЕВАГИ СОРОМ'ЯЗЛИВИХ»

**Оздемір Оксана Василівна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української та зарубіжної літератури
Рівненського державного гуманітарного університету**

У сучасному літературознавстві зростає інтерес до дослідження психологічних аспектів художніх творів. Це зумовлено загальною гуманітарною тенденцією до вивчення людини як цілісної особистості, де на перший план виходять внутрішні конфлікти, переживання, становлення ідентичності, зокрема у підлітковому віці. Такий інтерес посилюється з боку не

лише літературознавців, а й психологів, педагогів, соціологів, оскільки сучасна культура все активніше відображає кризу емоційної грамотності, потребу в емоційній відкритості й здатності до емпатії.

В українському контексті тема набуває особливої актуальності у зв'язку зі складною соціокультурною ситуацією останніх років: війна, вимушене переселення, травматичний досвід у підлітків та молоді. Ці чинники посилюють потребу в глибшому розумінні внутрішнього світу молодої людини, а також у популяризації художньої літератури, яка моделює здорові механізми емоційної саморефлексії та психологічної підтримки. Саме тому роман Стівена Чбоскі, що поєднує щоденникову форму з поетикою внутрішнього монологу, відкриває нові горизонти для дослідження емоційного інтелекту як важливої складової розвитку особистості в підлітковому віці.

Мета дослідження: проаналізувати функції внутрішнього монологу в романі Стівена Чбоскі «Привіт, це Чарлі! або Переваги сором'язливих» як засобу зображення емоційного інтелекту підлітка.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати поняття внутрішнього монологу та емоційного інтелекту в контексті літературознавства.
2. Визначити особливості використання внутрішнього монологу в романі Стівена Чбоскі.
3. Проаналізувати, як внутрішній монолог сприяє розкриттю емоційного інтелекту головного героя.
4. З'ясувати вплив внутрішнього монологу на сприйняття читачем емоційного стану персонажа.

Проблематика емоційного інтелекту в літературі досліджувалася в контексті психологічного аналізу персонажів. Зокрема, Ольга Вовченко у своїй дисертації «Феноменологія емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» (Вовченко, 2021), розглядає аспекти формування емоційного інтелекту в підлітковому віці. Хоча її дослідження зосереджене на

психологічному аспекті, воно надає цінну інформацію для літературознавчого аналізу персонажів-підлітків.

У літературознавстві внутрішній монолог розглядається як важливий засіб розкриття внутрішнього світу персонажа. Праця Міріам Дюкер (Dücker, 2018), присвячена аналізу емоцій у романі Чбоскі, наголошує на щоденниковій формі як способі фіксації емоційної динаміки героя. Емілі Вассерман (Wasserman, 2013) аналізує зв'язок між письмом, зціленням і розвитком особистості підлітка в романі. Ці дослідження формують підґрунтя для вивчення поетики внутрішнього монологу у зв'язку з емоційним інтелектом персонажа.

У літературознавстві внутрішній монолог розглядається як вербальне відображення процесів внутрішнього мовлення персонажа, що дозволяє читачеві безпосередньо зануритися у внутрішній світ героя (Dücker, 2018). Емоційний інтелект у художньому тексті виявляється через здатність персонажа розпізнавати власні емоції та емоції інших, а також регулювати емоційні стани (Вовченко, 2021).

Роман Стівена Чбоскі має епістолярну форму, що надає розповіді інтимного, сповідального тону. Кожен лист Чарлі – це свого роду внутрішній монолог. Наприклад, герой ділиться своїми переживаннями: «Я просто хочу, щоб хтось бачив мене. І справді мене розумів» (Чбоскі, 2019, 98). Ця фраза ілюструє потребу в емоційному контакті, яка реалізується через писання.

Через роздуми, сумніви, щоденні рефлексії Чарлі виявляє здатність до самостереження й емпатії. У фрагменті: «Іноді я думаю, що ніколи не зможу перестати відчувати. Це як хвиля, що постійно накриває» (Чбоскі, 2019, 118), – виявляється гіперсенситивність персонажа. Водночас, Чарлі поступово вчиться розуміти свої реакції, що свідчить про процес емоційного зростання.

Інтенсивна експресія внутрішніх переживань Чарлі викликає співпереживання у читача. Форма письма як терапії дозволяє не лише самому персонажеві, а й читачеві пройти через досвід зцілення (Wasserman, 2013).

Отже, внутрішній монолог у романі Стівена Чбоскі виконує багатоаспектну функцію. Він забезпечує глибоку інтерпретацію психологічного

стану героя, розкриває його емоційний інтелект як здатність до самоспостереження, емпатії та рефлексії. Форма епістолярного монологу дозволяє вибудувати інтимний контакт із читачем. Аналіз демонструє, що внутрішній монолог є не лише художнім засобом, а й інструментом розвитку особистості героя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовченко О. А. (2021). Феноменологія емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Дисертація. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 487с.
2. Чбоскі С. (2019). Привіт, це Чарлі! або Переваги сором'язливих (А. Гусак, Пер.). В-во «РМ». 240 с.
3. Dücker, M. (2018). Form and Emotion in Stephen Chbosky's The Perks of Being a Wallflower. In *Writing Emotions* (pp. 123–140). De Gruyter.
4. Wasserman, E. (2013). Writing through Growth, Growth through Writing: The Perks of Being a Wallflower and the Narrative of Development. *The ALAN Review*, 40(3), 86–97.

ФОРМУВАННЯ МОВНИХ СТЕРЕОТИПІВ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Станіславчук Наталія Іванівна

доктор філософії, доцент кафедри романо-германської філології
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна

В умовах комунікації в кожному суспільстві виникають певні типові – стереотипні уявлення як стосовно самих себе, так і стосовно носіїв інших етнокультур. Сучасним дослідникам цікавою є не людина взагалі, а людина в мові. Адже мова є єдиним засобом, здатним допомогти проникнути у приховану від споглядання сферу ментальності, тому що вона визначає латентну сферу членування світу в тій чи іншій культурі. Вона розповідає про такі речі, про які людина й не здогадується. Оскільки проблематика міжкультурної комунікації здебільшого окреслюється аспектом її мовного

прояву, актуальним постає питання щодо засобів вираження узагальнених стереотипних уявлень окремого етносу в мові.

Поняття «стереотип» викликало неабияку цікавість із часу його введення американським журналістом У. Ліппманом у фаховий та надалі у повсякденний вжиток. Вивчення стереотипів у західній науці почалося в 20-х роках минулого сторіччя, коли американський соціолог У. Ліппман спробував дати визначення стереотипу. Він вперше використав поняття «стереотип» в 1922 році у своїй книзі «Суспільна думка». Беручи інтерв'ю в різних діячів і представників широкого загалу з приводу тих або інших подій, У. Ліппман звернув увагу на те, наскільки різними можуть бути погляди на одну й ту саму подію та її оцінки. Він висунув гіпотезу про наявність упередженості, яка існує в певних стійких утвореннях, «pictures in our heads» (Рахман, 1999, с. 36) (картинках у наших головах), які активно впливають на сприймання людей та подій. Перенесена на ґрунт сприймання групи ця думка доповнилась уявленням про те, що, згідно з цими «картинками», члени будь-якої групи дуже схожі, практично ідентичні одне одному. Для фіксації цієї ідеї У. Ліппман запозичив з поліграфії термін «стереотип», що позначає металеву пластину з рельєфними печатними елементами, яка застосовується для відтворення одного й того ж тексту за умов друкування великих тиражів. Він же запровадив вираз «соціальний стереотип», який почав вживатися в розумінні певних схематичних культурно-зумовлених малюнків світу в голові людини, а їхньою функцією стали вважати економію зусиль під час сприймання різних соціальних об'єктів та явищ, а також захист певних культурних позицій та норм. Психологи взяли на озброєння цей термін і почали активно досліджувати сам феномен. На думку У. Ліппмана, стереотипи – це упереджені думки, які рішуче керують всіма процесами сприйняття. Вони маркують певні об'єкти, як знайомі, так і незнайомі, таким чином, що ледве знайомі здаються добре відомими, а незнайомі – глибоко чужими (Lippmann, 1992, с. 79).

Як нейтральний термін стереотип розглядається з точки зору раціонального процесу індивідуума з відтворення сукупних явищ реального

світу при вибіркового сприйнятті усталених вражень. Стереотип – це міф не обов’язково хибний, він може бути і цілком правильним, і частково правильним (Lippmann, 1992, с. 81).

Такого роду загальна негативна оцінка стереотипів, вперше запропонована У. Ліппманом, панувала в західній науці аж до кінця 50-х років, коли була висунута гіпотеза, що зміст стереотипу може бути в тому або іншому ступені істинним. З початку 70-х років відношення до стереотипу істотно змінюється в американській науці. Посилилося вивчення конкретних форм і видів стереотипів: соціальних, етнічних, вікових тощо.

Сучасні дослідження стереотипів у західній науці спрямовані на вивчення таких аспектів, як етнічний компонент, символізування сприйняття, інформативний їх зміст тощо. Проте, не дивлячись на різноманітність підходів і точок зору на природу і суть стереотипів, у західних дослідженнях домінує думка, що стереотип є узагальненням явищ, які існують у реальності, але які в стереотипах не отримують адекватного віддзеркалення. Більшість західних авторів продовжують бачити в стереотипі лише носія помилкової інформації. Особливість англійської природи полягає в її незвичайній різноманітності при малих розмірах країни. Ландшафт надзвичайно мінливий: рівнини змінюють гори, які обриваються в океан. Не менш різноманітний і архітектурний пейзаж. Кожне графство Великобританії відрізняється своїми будівельними матеріалами, технікою, стилями. Звідси парадоксальне з погляду іноземних спостерігачів поєднання прихильності до традицій, конвенціональних норм і ритуалів та скрупульозної уваги до індивідуальності, що нерідко приймає ексцентричні форми.

А. Істхоуп відзначав, що Англія – країна суперечностей і несподіванок: «Англійському характеру властиві не постійність і одноманітність, а різноманітність і різнорідність» (Easthope, 1981, с. 73). Він підкреслює, що ця матеріалістична нація дала світу велику кількість містиків і поетів. Невтомні мандрівники англійці в той же час і пристрасні садівники, прихильники своєї країни і домашнього затишку; хороші друзі, але вороги, яких не побажаєш

нікому; мирний народ, але якщо його розсердити, надзвичайно войовничий. Саме англійці при всій їх законопокірності створили кращі детективи, при всьому їх конформізмі вони володіють схильністю до ексцентричності і всіляко культивують індивідуальність (Easthope, 1981, с. 77).

Від континенту Англію відокремлює тільки протока Ла-Манш, яку англійці називають The English Channel (Англійський канал). Найвужче його місце, Па-де-Кале, вони називають The Strait of Dover за ім'ям міста Дувр, що знаходиться на його березі з англійського боку. Це зайвий раз підкреслює схильність англійців дивитися на решту світу так, немов саме вони знаходяться в його центрі і є точкою відліку (до речі, нульовий меридіан, від якого йде відлік часу, дійсно знаходиться в Грінвічі в передмісті Лондона). З іншого боку, впертість, з якою англійці зберігають на своїх картах назви, відмінні від прийнятих у більшості країн світу, свідчить про їх прихильність до традицій. Разом з географічними назвами про традиціоналізм британців свідчать міри довжини і ваги (1 line (l.) лінія = 2, 12 мм.; 1 ounce (oz.) унція = 28,35 г.), які відрізняються від прийнятих у всій Європі, а також лівосторонній рух на дорогах і своєрідна форма розеток для електроприладів.

Д. Б. Прістлі в своїй книзі «Англійці» (Priestley, 1973), намагаючись виділити основні національні риси британців, порівнює їх з французами й американцями. Вибір саме цих націй для порівняння не є випадковим. Про американців нерідко говорять, що вони з британцями складають «дві нації, розділені спільною мовою». Найтіснішим чином пов'язані з Англією американці внаслідок своєрідності геополітичних особливостей пішли в деяких аспектах дуже далеко від свого англосакського коріння. А оскільки в другій половині XX століття Великобританія передала свої позиції провідної світової держави США, перетворившись на їх молодшого політичного партнера, то англійці мають до американців складний комплекс почуттів, від ревностів до їх успіхів, до зневажливого ставлення, до відсутності глибини і культурності, що характеризує, із їхньої точки зору, середнього американця. Англійські нариси про відвідини Сполучених Штатів почали публікуватися ще з часів Ч. Діккенса

і Е. Троллопа і, як правило, носили повчальний або критичний характер. Американські письменники, філософи, політики і журналісти (Т. Джефферсон, В. Ірвінг, Ф. Купер, У. Емерсон, Г. Джеймс і ін.) теж не без іронії описували дух і традиції нації, від якої відбрунькувалися (Рахман, 1999, с. 116).

Стереотипи класифікуються за різними критеріями: за сферою застосування: (ментальні, соціальні, культурні, мовні), за рівнем поширення (національні, регіональні, субкультурні, фахові, вікові, індивідуальні, гендерні), за характером відносин (етнічні, автостереотипи, гетеростереотипи), за формою вираження (вербальні, паравербальні). Роль стереотипів проявляється через функції, які вони виконують, а саме: узагальнюючу, когнітивну, афективну, соціальну, орієнтуючу та функцію впливу на створення реальності. Мовний стереотип є ментальним стереотипом, який корелює з мовно-культурною картиною світу. Він є вербальним вираженням переконань, образів, предметів та понять. Через мовний стереотип проявляється менталітет народу. В дослідженні розглянуто прояв мовного стереотипу на рівні лінгвістичних одиниць у фразеологічних комбінаціях та в площині нормативно-стилістичної системи англійської мови. У фразеологізмах знаходять своє відображення історія народу, своєрідність його культури та побуту. Ментальні характеристики англійців, концепти народу простежуються у прислів'ях та приказках, в них відображено ставлення англійців до певних аспектів життя, які мають першочергове значення. До них належать: дім (There's no place like home/Home is home be it never so homely), іноземці (to take a French leave, Dutch feast), індивідуалізм (Solitude is at times the best society), приватність (Hidden life, happy life), обачливість (Don't put all your eggs in one basket), прагматичність (Actions speak louder than words), почуття гідності (Great souls suffer in silence), свобода (No man is free who cannot command himself), консерватизм (No news (is) good news), ввічливість (Manners make a man), етикетність (An unbidden guest knows not where to sit), відособленість (between the devil and the deep blue sea). Мовний стереотип проявляється також крізь нормативно-стилістичну систему англійської мови – звертання, вітання,

запрошення та прощання. На даному рівні мають вияв наступні риси ментальності: не категоричність (I'm afraid; not bad), індивідуалізм (через продуктивний семі-афікс self-), стриманість, не емоційність (мовчання без відповіді на слова «Thank you», мала кількість неперехідних дієслів, що виражають емоції), етикетність (вживання звертань «Mr», «Sir», «Ms», «Mrs», «Ms», «Madam» відповідно до соціального стану, існуванням табу що обговорення політики, релігії та королівської сім'ї), прихильність до конкретики (вживання «it's a fact», «in actual fact», «as a matter of fact»), небагатослівність і лаконічність («Sorry?» замість «Could you say the same thing again?»)). Своєю появою стереотипи зобов'язані міжкультурним або міжетнічним контактам, коли виявляються найбільш типові риси, характерні для того чи іншого народу або культури, і залежно від цих характерних ознак і якостей вони підрозділяються на групи (категорії). Так поступово складаються етнокультурні стереотипи, що є узагальненими уявленнями про типові риси, характерні для якого-небудь народу або його культури. Реальним носієм стереотипів є група, і тому саме в досвіді групи слід шукати коріння стереотипу. У повсякденному житті найбільшого поширення набули етнічні стереотипи – стійкі думки про представників одних національних груп з погляду інших. Такого роду стереотипи-кліше стають основними детермінантами спілкування для представників відповідних груп, де ці стереотипи поширені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Easthope, A. (1981). *Englishness and national culture*. London.
2. Lippmann, W. (1992). *Public opinion*. New York, NY: Harcourt.
3. Paxman, J. (1999). *The English: A portrait of a people*. London: Penguin Books.
4. Priestley, J. B. (1973). *The English*. London.
5. Wood, F. T., & Hill, R. (1980). *Dictionary of English colloquial idioms*. London: Macmillan.

ДВОЇСТЕ «Я» МАКСА ФРІША В АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПОВІСТІ «МОНТОК»

Віта Стернічук,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Творчу палітру Фріша вирізняє вміння засобами літератури перетворювати власне життя на твори мистецтва. Шукаючи своє творче Я та способи нарації, письменник оприлюднив своє приватне та літературне життя сповідальним діалогом, починаючи з автобіографічного «Монтока» (1975). Монток для Фріша – це «інтимна» дійсність, передана засобами літератури; це власноруч змонтований фільм про особисте життя. Режисер-документаліст [Річард Діндо](#) визначив «Монток» саме як документальний фільм з фотографічним поглядом на речі (Dindo, 2001). Однак для письменника «Монток» не був чистою автобіографією. Це скоріше компромісна спроба «створити дійсність спогадами минулого» (Уве Йонсон).

У читацькій рецепції «Монток» – це відвертий та болісний водночас діалог з його автором, оскільки тут читацька публіка наштовхується на правдиві зізнання: *«Ich habe mir mein Leben verschwiegen. Ich habe irgendeine Öffentlichkeit bedient mit Geschichten. Ich habe mich in diesen Geschichten entblößt, ich weiß, bis zur Unkenntlichkeit. <...> Ich habe mich selbst nie beschrieben. Ich habe mich nur verraten»*¹ (Frisch, 1981, с. 156).

«Монток» ставить під сумнів ставлення до літератури, функції якої звелися до замовчування власного життя; автор розмірковує про життя та смерть, про тягар старості – фізичної та духовної. Письменник ніби сам себе загнав у глухий кут багатьма запитальними знаками. Пошуки відповідей на основне, поставлене ще зовсім юним журналістом на початку кар'єри екзистенційне питання «Хто я такий?» привели до втечі від самого себе, до непорозуміння зі світом та, у першу чергу, до нерозуміння власного Я – Я-митця та Я – Макса Фріша.

Роздрібненість авторського Я, як зазначає Гергард П. Кнапп, спричинила фрагментарність розуміння «щоденникового Я» «митця Макса Фріша» та «оповідача від третьої особи». Однак «Монток», на думку Ганса-Людвіга Арнольда, і є тим остаточним пунктом призначення мандруючого Я письменника та людини Макса Фріша. На зміну приреченим на провал ідеалістичним спробам самореалізації, налагодження діалогу із суспільством, що виразно прослідковується у прозових творах письменника, приходить розуміння реальності та визнання невдач, визнання краху особистості й літератора. «Монток», на думку Г.-Л. Арнольда, – це твір, «у якому Макс Фріш врешті підійшов до самого себе як дійової особи, продемонстрував її невдачі,

твір, де його сприйняли як людину і як письменника» (Arnold, 1990, с. 108–111).

Балансуючи між *aufrichtiges Verschweigen* та *Wahrheit der Situation* / відвертим замовчуванням та правдою ситуації, Макс Фріш створив складну діалогічну конструкцію гри із читачем. Високий рівень інтертекстуальності твору «Монток» та й усієї творчості швейцарського письменника сформував особливий «приватний» спосіб читання, що абсолютно зруйнував лінійність тексту. Тільки посвячений отримав право зрозуміти життєвий *шкіцевий полілог* письменника. Володіючи ключами складних кодів фрішіфської оповідної техніки, обізнаний читач зуміє знайти альтернативу розуміння свого автора: продовжить читати далі зі знанням справи або звернеться до творів-попередників, до біографії, листів тощо.

Текстові діалоги у творчому доробку письменника Фріша, побудовані на міксі щоденникової форми, колажної техніки, вживанні цитат, балансуванні між інтимом та стилізацією, так чи інакше несли принципову пересторогу їхнього автора – не оповідати свого власного життя.

Однак потрібно зазначити, що така тенденція у швейцарського письменника – оповідати не до кінця правдиво (замовчувати деякі факти) – зумовлена традиціями доби модернізму та віяннями постмодернізму, коли були поставлені під сумнів ідеї довіри до автобіографічної правди і до представлення власного письменницького Я. Як зазначає київський літературознавець Наталія Висоцька, «автори автобіографій ХХ ст. змінили наш спосіб думання про істину в автобіографії, оскільки вони з готовністю прийняли ідею про те, що фікції і процес утворення фікцій є центральними складовими істини будь-якого життя у ході його проживання і будь-якого мистецтва, присвяченого презентації цього життя. Таким чином, пам'ять для них перестає бути просто зручним сховищем, де минуле зберігається у цілісності, готове до розгляду чи ретроспекції у будь-який момент майбутнього. Вони більше не вірять, що автобіографія може запропонувати правдиву і безпосередню реконструкцію минулого, в історичній справедливості якого можна переконатися; натомість вона втілює гру самого автобіографічного акту, де матеріали набувають форми за допомогою пам'яті та уяви, щоб слугувати потребам теперішньої свідомості» (Висоцька, 2010, с. 25–26).

Однак «Монток» став тим очікуваним для Макса Фріша перехідним етапом, до якого він ішов довгі роки. Розриваючись між діалогічною правдою-фікцією щоденників, романів, есеїв тощо, письменник врешті завершив свій довгий діалог зізнанням у «Монтоці» – що все це фікція. Важливо, що тут Фріш назвав причини, через які він замовчував правду. А це, на наше переконання, набагато важливіше, ніж пряма фактичність, оскільки в такий спосіб яскраво проявляється авторська автентичність.

У «Монтоці» на зміну фікційним історіям, замаскованим під правдиву дійсність, прийшла *автентична* розповідь автобіографічного характеру. Варіаціям на тему власного Я прийшов кінець – натомість з'явився письменник,

відкритий до діалогу зі світом. Він не має наміру «приміряти на собі історій», а готовий стати частиною їхнього планомірного життєвого розвою.

Список використаних джерел

1. Висоцька, Н.О. (2010) Проблемні аспекти жанру автобіографії у літературознавчій думці США (1980-2000 рр.) *Сучасні літературознавчі студії. Вип. 7 : Модуси автобіографічного письма*, 18–28.
2. Arnold, H. L. (1990). *Schriftsteller im Gespräch mit Heinz Ludwig Arnold*. (Bd.1.) (S.S. 207–288). Diogenes Verlag.
3. Dindo, R., & Bolliger, L. (2001). *Die Beziehung zum Bild*. Suhrkamp.
4. Frisch, M. (1981). *Montauk*. Suhrkamp.

Formation of English language competence of reading of the upper degree of study of English language in secondary education institutions

Lina Valchuk

Rivne State University of the Humanities

Rivne

The formation of English language reading competence at the upper stage of study in secondary education institutions is a key component of language acquisition and academic success. At this level, students are expected not only to decode texts, but to engage critically with more complex materials, demonstrating a deeper understanding and application of language. Reading competence involves a combination of linguistic knowledge, cognitive processes, and strategic skills that develop progressively through targeted instruction and extensive practice.

Reading, as defined by Grabe and Stoller (2011), is an interactive process involving both top-down and bottom-up strategies. Competent readers are able to recognize vocabulary and grammatical structures (bottom-up), while also making predictions and drawing inferences based on context and prior knowledge (top-down). Therefore, reading competence is not merely the ability to pronounce words on a page, but rather the capacity to interpret, evaluate, and reflect on a variety of written texts.

The upper stage of English language learning in secondary education, typically associated with grades 10 to 11, plays a critical role in preparing students for higher education or the workforce. At this level, students are often preparing for national

exams (such as Ukraine's ZNO) or international language certifications aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). According to the CEFR (Council of Europe, 2001), learners at the B2 level should be able to understand the main ideas of complex texts, including technical discussions in their field of specialization, and interpret literary works with a certain degree of independence.

Hedge (2000) identifies four key elements in reading development: linguistic knowledge (vocabulary, syntax), cognitive skills (such as comprehension and memory), strategic awareness (ability to use reading strategies), and affective factors (motivation and interest). These elements must be nurtured simultaneously to ensure successful reading outcomes. Strategies such as pre-reading discussions, vocabulary activation, guided comprehension tasks, and post-reading analysis help reinforce reading skills and encourage student autonomy.

An important methodology in building reading competence at the upper stage is the use of extensive reading. Day and Bamford (1998) argue that exposure to longer texts—such as graded readers, short stories, or novels—not only improves fluency and vocabulary acquisition, but also increases learners' confidence and motivation. This contrasts with intensive reading, which focuses on close reading of shorter texts and detailed analysis.

Teachers play a crucial role in scaffolding reading instruction. Harmer (2007) emphasizes the importance of integrating reading activities into broader language learning goals, combining skills like speaking and writing to deepen engagement with texts. Moreover, assessment of reading should move beyond simple multiple-choice questions. Alderson (2000) recommends using a variety of assessment tools, including summary writing, text-based discussions, and vocabulary-in-context exercises, to measure different dimensions of reading competence.

In conclusion, the development of reading competence in secondary school learners at the upper stage is a multifaceted process that requires a balanced approach

combining theory, practice, and appropriate assessment. With thoughtful instruction based on current research and methodologies, students can achieve the level of reading fluency and comprehension necessary for academic and real-world success.

References

Англомовні джерела:

1. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Routledge.
2. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
4. Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
5. Harmer, J. (2007). *How to Teach English* (New Edition). Pearson Longman.
6. Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

Україномовні джерела:

7. Безкоровайна, О. В. (2014). Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, с. 17–21.
8. Безкоровайна, О. В. (2016). Інноваційна діяльність викладача іноземної мови: проблеми теорії та практики. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, с. 10–14.
9. Безкоровайна, О. В., & Багнюк, К. Р. (2015). Вивчення іноземної мови за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет-ресурсів) у навчально-виховній діяльності учнів старших класів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, с. 72–75.

ПОЛІТИЧНІ МЕМИ У КОНТЕКСТІ ПОЛЬСЬКОГО МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ

Ірина Войтенко,

У сучасному світі комунікація, зокрема через інтернет, стала невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Ми активно спілкуємося в режимі реального часу, однак є явище, що виходить за межі звичайної взаємодії — це інтернет-мем. Інтернет-меми мають здатність стрімко поширюватися в мережі, впливаючи на повсякденні процеси. Вони поєднують вербальні та невербальні елементи, що несуть культурне навантаження. Меми є важливою складовою інтернет-комунікації, а їх дослідження набуває все більшої актуальності через брак ґрунтовних наукових робіт, присвячених цій темі, швидкі зміни мовних форм вираження, а також значення мемів у національно-культурному контексті окремих країн і в умовах глобалізації, яка формує сучасний світ.

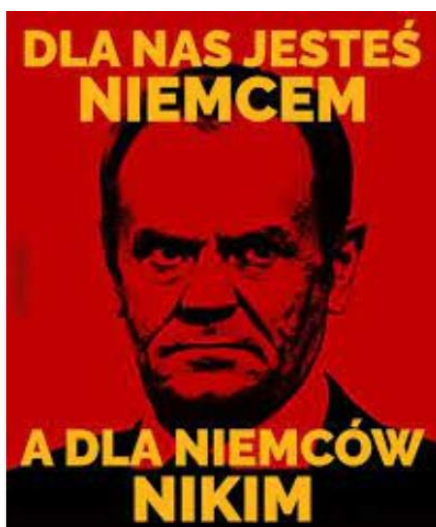
Стан політики в засобах масової інформації постійно інтригує дослідників, але досі увага зосереджувалася переважно на матеріалах професійних редакцій та реакції на них у соціальних мережах. Тим часом значна частина віртуальної дискусії не тільки на політичні теми перейшла на так звані іміджборди (англ. imageboard), тобто просто портали з картинками-мемами. Їх можна назвати незалежною базою графічних зображень, які масово поширюються і копіюються навіть традиційними ЗМІ.

Інтернет-меми — це специфічні засоби вираження, які дозволяють у короткій та стислій графічній формі (поєднуючи зображення та слова) коментувати будь-яку подію чи різні аспекти життя людини. Ці твори типу user-generated content об'єднують навколо себе користувачів, які створюють спільноти, які чудово відчують віртуальні тренди та взаємні очікування. Принципи, якими керуються інтернет-користувачі: свобода слова, інтерактивність та креативність, роблять зображувальні форуми схожими на ярмарки ідей, серед яких шляхом відбору найкращі потрапляють у ширший обіг і навіть закріплюються в попкультурі. У свою чергу, тривожним залишається той факт, що свобода слова, яку цінують інтернет-користувачі, часто виходить за межі соціальних норм. Меми можуть стати «смітником» для

закомплексованих осіб, чиєю головною метою залишається необґрунтована критика, висміювання та пропаганда ненависті¹²

Зображення, яке інтернет-користувачі загалом із задоволенням використовують як носій інформації, дозволяє творцям мемів у максимально символічний, але водночас відвертий спосіб висловитися щодо поточної та минулої політичної реальності. Уміння розшифровувати такого роду повідомлення називається візуальною грамотністю (visual literacy). Ця компетенція особливо корисна споживачеві контенту в разі контакту з просунутою метафориною, реміксом, транснаціональними контекстами або конвергенцією з продуктами попкультури.

Відповідно до ідеї, що лежить в основі не тільки інтернет-мемів, але й зображувальних форумів загалом, розважання є основною функцією цього типу продуктів. Проаналізувавши матеріали розміщені на порталі jbzd.com.pl/polityka/, більша половина має на меті висміяти представлений елемент, наприклад: „*Dla nas jesteś Niemcem, a dla Niemców nikim*” (о Donaldzie Tusku), менша половина – це інформаційний контент, наприклад: „*Nie jechali z Tuskiem. Macron, Merz i Starmer wysiedli z innego wagonu*”. Дональд Туск у контексті польсько-німецьких відносин є улюбленою постаттю на зображеннях. Цей політик з'являється не тільки в контексті важливої ролі серед польської опозиції чи обіймання посади Голови Європейської Ради, але насамперед у контексті улесливості щодо Німеччини.



Часто гумор є лише прикриттям для передачі важливих ідеологічних питань. Тому мему в руках вправних фахівців з політичного маркетингу є інструментом, що може викликати занепокоєння. Сенс мема не обов'язково зосереджений виключно в рамці, призначеній для зображення. Заголовок, який входить до складу кожної одиниці, виявляється невід'ємною частиною повідомлення. Переважна більшість політичних мемів – це зображення. Під цим поняттям ховаються ілюстрації, які насамперед відповідають технічним критеріям – вони повинні повністю вміщатися на екрані комп'ютера або смартфона без необхідності прокручування. Тому це не тільки традиційні фотографії з підписом, але й просто різноманітні, хоча й лаконічні за композицією графічні зображення (наприклад, фотомонтажі та комп'ютерні малюнки), зокрема: сам текст, скріншоти з дописів у соціальних мережах або приватних діалогових вікнах.

Цікавим випадком героя мемів є президент Польщі Анджей Дуда. Всупереч зовнішнім ознакам, посилення на його діяльність як глави держави зустрічаються дуже рідко, акцент робиться на сильній партійній залежності). Набагато цікавішою для користувачів форуму залишається зовнішність Дуди, а каталог його міміки використовується для ілюстрації жартів, які часто не мають нічого спільного з політикою. Польський президент вже деякий час тому отримав звання «мемного», а його жести, постава та міміка стали поживною ґрунтом для багатьох мемів з моменту його вступу на посаду. Поєднуючи одну з найважливіших осіб в державі з тривіальною тематикою, користувачі применшують її серйозність і натякають, що Дуда є лише маріонеткою в руках своєї партії, яка має незначний вплив на процеси прийняття рішень в країні (Budin, 2022, с. 186)



Анонімність, а також вірусний спосіб поширення мемів сприяє нехтуванню авторських прав та порушенню табу, моральних, естетичних чи мовних норм. Вірусне поширення, тобто дифузія інформації, яка відбувається за допомогою наступних її одержувачів, які передають її «далі», є важливою особливістю.

Настрої та асоціації щодо конкретних осіб чи організацій можуть набувати позачасового характеру. З огляду на події, особливо поточні, ці відчуття будуть змінюватися, а випадкові ситуації взагалі мають високу ймовірність бути забутими. Хоча меми зазвичай вважаються незначними і жартівливими іконами розваг ХХІ століття, варто мати на увазі їх зростаючий потенціал у формуванні громадської думки. Це також цінне дослідницьке середовище для політологів і соціологів, оскільки вони можуть цілком анонімно проникнути в зазвичай важкодоступне середовище молоді.

Список використаних джерел

- Bogumił Gasek Nowe frazemy w dyskursie politycznym. Odtwarzalne sposoby kończenia wpisu w serwisie społecznościowym X (dawny Twitter). Anuari de Filologia Llenges i Literatures Modernes - LLM · November 2024 DOI: 10.1344/AFLM2024.14.3
- Czepiec-Veltzé, K. (2022). Debata w obrazkach. O zawartości politycznych memów internetowych. Media Biznes Kultura, 2022, 171-188. doi: <https://doi.org/10.4467/25442554.MBK.22.011.16156>
- Semenyshyn, O. I. (2024). POLITICAL INTERNET MEMES: A LINGUISTIC PERSPECTIVE. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development, (27), 63-71. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2024.27.06>

ФОРМАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ МОВНОЇ СИСТЕМИ

Юлія Байло,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет

У доповіді окреслено основні етапи розвитку лінгвістичної думки, що привели нас від класичних граматичних описів мови до сучасних прагматичних і комунікативних підходів. Метою є не лише простежити історичну динаміку, а й показати, як зміна наукової парадигми відбивається на практиці дослідження мови сьогодні.

Історично мовознавство виникло як дисципліна, покликана описати й нормувати мову. У працях Паніні в Давній Індії та граматиків елліністичної традиції мова постає як система правил. Цей підхід домінував протягом століть і знайшов новий імпульс у ХІХ–ХХ ст. в рамках структуралізму. Фердинанд де Соссюр запропонував бачити мову як систему знаків, у межах якої значення виникає з опозицій [1, с. 55]. Його підхід став базовим для європейського структуралізму, тоді як у США сформувався дистрибутивізм Леонарда Блумфілда, який прагнув максимально формалізувати аналіз мовної структури.

Проте вже в середині ХХ століття стало очевидно, що мовна система не може бути вивчена у відриві від її використання. Цей поворот відбувся у кількох напрямках: по-перше, зусилля Ноама Хомського, який наголосив на ролі ментальних процесів у породженні мовлення, вказали на межі «поверхневої» формальної граматики; по-друге, з'являються ідеї функціональної лінгвістики, яка вбачає у мові насамперед інструмент комунікації [3, с. 101].

Особливої уваги набувають дослідження прагматики. Теорія мовленнєвих актів Джона Остіна та Джона Серля демонструє, що кожне висловлення є не просто констатацією, а дією, що змінює ситуацію спілкування [1, с. 70]. Прагматика дозволяє розглядати мову у взаємодії, враховуючи інтенції мовців, контекст, невербальні компоненти, імплікатурну й пресупозиційну інформацію.

Її доповнює дискурс-аналіз, який орієнтується на вивчення мови у живій, соціально маркованій формі.

У межах сучасної комунікативної парадигми мова розглядається не лише як структурне утворення, а як динамічний механізм соціальної взаємодії. Ця парадигма охоплює когнітивну лінгвістику, що зосереджується на мовних концептах і метафорах; лінгвокультурологію, яка вивчає зв'язок мови та культури; гендерну лінгвістику, яка аналізує мовні прояви соціально сконструйованої статі; а також міжкультурну комунікацію, що актуальна в умовах глобалізації.

Таким чином, ми спостерігаємо поступову, але радикальну трансформацію: від нормативного аналізу мовних форм – до глибокого занурення в мовні практики, які визначають і формують наше соціальне буття. У цьому контексті важливим є також міждисциплінарний підхід. Лінгвістика більше не функціонує ізольовано – вона взаємодіє з філософією, соціологією, психологією, культурологією, семіотикою.

Наукове осмислення цієї еволюції дозволяє нам не лише краще зрозуміти природу мови, а й переосмислити методологію викладання мов, аналізу текстів і спілкування у професійному чи академічному середовищі. У сучасному світі, де комунікативна компетентність, міжкультурна чутливість і адаптивність стають визначальними навичками, саме прагматичне бачення мови дає змогу ефективно функціонувати у глобалізованому комунікативному просторі.

Підсумовуючи, можемо стверджувати: історія лінгвістичних учень – це не лише зміна теоретичних підходів, а й свідчення того, як змінюється уявлення про людину, її мислення, взаємодію і соціальну реальність. Увага до мови як до процесу, до її зв'язку з контекстом, культурою та особистістю робить лінгвістику однією з найактуальніших гуманітарних наук нашого часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сосюр Фердинан де. Курс загальної лінгвістики. Основи. Київ, 1998. 324 с.

2. Austin J.L. How to Do Things With Words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. 2nd ed Oxford: Oxford University Press, 1980. 176 p.
3. Noam Chomsky. Syntactic Structures. Mouton de Gruyter. Berlin, 2002.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ СУГЕСТІЇ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Ольга Яловенко,

кандидат філологічних наук, доцент

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Постановка проблеми. Сугестивне мовлення – це особлива форма мовного впливу, спрямована на формування певних уявлень, почуттів чи реакцій через використання стилістичних прийомів, таких як емоційно забарвлені слова, образи, метафори, порівняння тощо. Основною метою сугестивного мовлення є вплив на підсвідомість, часто без прямого пояснення чи аргументації, через емоційне навантаження.

У сучасному дискурсі, зокрема, в художній літературі, сугестивне мовлення має своє призначення і використовується з декількох причин: для викликання емоцій (автори часто застосовують емоційно забарвлені слова або вирази, щоб викликати у читача певні емоції – радість, сум, співчуття, страх тощо), створення образів (через метафори, порівняння, гіперболи і символи в уяві читача письменники малюють яскраві і багатозначні картини, які викликають потужні емоційні асоціації), використання риторичних фігур (анафора, епітети, риторичні запитання, які повторюються, сприяють підсиленню емоційного впливу на читача, створюючи враження ритмічності або наголошення на важливості певних моментів), техніки непрямого впливу (окремі персонажі або події можуть бути описані таким чином, що читач самостійно робить певні висновки, залучаючи його до активного сприйняття тексту), ритм і музичність мови (звукові елементи, такі як алітерація, асонанс, можуть створювати особливу атмосферу та підсилювати загальний ефект впливу на читача).

Ступінь дослідження проблеми. Дослідження вербальної сугестії в поезиці письменників-іммігрантів – це важлива тема в сучасному дискурсі літератури, яка

охоплює питання впливу мови, культури та соціального контексту на творчість авторів, що стали частиною нового мовного та культурного середовища. Зокрема, вербальна сугестія в поетичному дискурсі може включати різноманітні техніки, які дозволяють передати певні наративи чи ідеї через специфічні мовні конструкції, що викликають у читачів певні емоційні чи когнітивні реакції. Дослідники, які аналізували сугестивні елементи у художньому дискурсі, які працювали на перетині лінгвістики, поезики та соціокультурних аспектів: В. Джеймс (W. James), Річард Г. Чарні (Richard G. Charny)², Енн М. Кларк (Anne M. Clarke)³, Дж. Лакан (Jacques Lacan), В. Бус (Wayne C. Booth) та інші.

Виклад основного матеріалу. Сугестивне мовлення дозволяє письменнику апелювати до підсвідомості читача, надаючи тексту глибший емоційний підтекст, що робить його (текст) більш виразним. **Мета** дослідження – проаналізувати функціонування вербальної сугестії в сучасному художньому дискурсі, яка може бути представлена через різні стилістичні засоби, що викликають у читача певні емоції чи уявлення. Наведемо декілька прикладів вживання вербальної сугестії в художній літературі:

1. *Емоційно забарвлені слова та образи.* В одному з найбільш відомих романів Чарльза Діккенса “A Tale of Two Cities” («Оповідь про два міста», 2012) початкова сцена має потужну сугестивну силу: “*It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness...*” (Dickens, 2012, 4). Помічаємо, що за допомогою антитез (суперечливих фраз) автор створює контраст, який привертає увагу читача та викликає відчуття непевності і безвиході, задаючи емоційно напружений тон усьому твору.

2. *Метафори та порівняння.* У поезії Вільяма Блейка “The Tyger” («Тигр», 2002) сугестія створюється через потужну метафору, яка викликає враження страху та величч:

*“Tyger Tyger, burning bright,
In the forests of the night:
What immortal hand or eye,
Could frame thy fearful symmetry?”* (Blake, 2002, 84).

Розуміємо, що метафора “burning bright” стає концептуальною (індивідуальною, зрозумілою саме в цьому контексті) і асоціюється з чимось небезпечним, а велика «страшна симетрія» тигра викликає відчуття величі та таємничості.

3. *Іронія та приховане значення.* У романі Ф. Скотта Фіцджеральда “The Great Gatsby” («Великий Гетсбі», 1925) образи та опис світу Джея Гетсбі створюють сугестивний ефект через певну іронію, яка підкреслює марність його прагнень: “*Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us*” (Fitzgerald, 1925, 193). Зелена лампочка на березі озера, що є символом надії Гетсбі, одночасно символізує недосяжність ілюзій і може викликати у читача відчуття суму та фаталізму.

4. *Риторичні запитання.* У поезії Едгара Аллана По “The Raven” («Ворона», 1996) риторичні запитання підсилюють атмосферу тривоги та незадоволення, оскільки головний герой шукає відповіді на свої душевні страждання: “*Is there – is there balm in Gilead? – tell me, tell me, I implore!*” (Poe, 1996, 35). Питання, яке не має відповіді, підсилює емоційний напруження і підводить до теми безнадії.

5. *Ритмічні й звукові ефекти.* У поезії Самюеля Тейлора Колриджа “The Rime of the Ancient Mariner” («Пісня стародавнього мореплавця», 1992) використання звукових ефектів, таких як алітерація та асонанс, додає містичної атмосферності:

*“The ship was cheered, the harbour cleared,
Merrily did we drop
Below the kirk, below the hill,
Below the lighthouse top”* (Coleridge, 1992, 55).

Ритмічний повтор “below” створює ефект мелодійності та неспокою, що підсилює відчуття втрати і невідомості.

Наведемо ще декілька прикладів функціонування сугестії в художньому дискурсі, мета якої – створення емоційних та психологічних ефектів. В романі Джорджо Мойєс “Me Before You” («До зустрічі з тобою», 2012), де головною темою є важкі моральні та емоційні вибори, сугестія використовується через опис настрою та внутрішніх переживань персонажів: “*Sometimes, Clara, you have to let people down. You have to make them see what’s really happening, even if it breaks your heart*”

(Moyes, 2012, 245). Варто зауважити, що сюжет і діалоги в романі спрямовані на те, щоб викликати в читачів емоційний відгук, змушуючи замислитись про складні моральні дилеми та переживання героїв. Подібні легкі, але сильні вислови працюють через глибокі емоційні підтексти, впливаючи на підсвідомість читача.

У цьому контексті варто згадати і Джин Ріс, яка активно використовує сугестивну мову для створення атмосферного напруження та культурних конфліктів. Мова йде про “Wide Sargasso Sea” («Широке Саргасове море», 2011): *“The sky was a brilliant blue and the sun was hot, but the land seemed to be dark and oppressive”* (Rhys, 2011, 82). Опис атмосфери через контрасти, кольори та природні явища дозволяє підсвідомо передати внутрішній стан персонажів, створюючи відчуття ізоляції та невизначеності.

Активно використовує сюрреалістичні елементи та символізм, який має сугестивний характер, активно використовує сучасний японський письменник Харукі Муракамі. Це яскраво помітно в романі “Kafka on the Shore” («Кафка на пляжі», 2005): *“I had no idea what to say, but I had to say something”* (Murakami, 2005, 21). Цей приклад підкреслює стан героїв, які знаходяться в пошуках сенсу та істини, і сугестивно передає відчуття безвиході та нерозуміння, яке є частиною їхньої внутрішньої подорожі.

У романі Чака Паланіка сугестія використовується через абсурдні, часто провокативні образи та діалоги, що змушують читача відчувати роздратування та гнів. Маємо на увазі “Fight Club” («Бійцівський клуб», 2007): *“It’s only after we’ve lost everything that we’re free to do anything”* (Palahniuk, 2007, 62). Помічаємо, що сугестія створюється через ідею руйнування, втрати та розчарування, що має вплив на підсвідомість, підштовхуючи читача до роздумів про свободу та самоідентифікацію через негативні емоції.

У романі Джона Гріна “The Fault in Our Stars” («Вина зірок», 2013) сугестивна мова використовується для створення атмосфери ніжності і смутку: *“Some infinities are bigger than other infinities”* (Green, 2013, 120). Висловлювання, яке звучить дуже просто, таємниче й філософське, створює глибокий емоційний ефект. Воно натякає на обмеженість життя, але через це зростає цінність кожної миті.

До цього списку без сумніву можна додати і відомого порубіжного письменника Салмана Рушді. В романі “Midnight’s Children” («Діти півночі», 2003), який містить багатий культурний та історичний контекст, сугестія застосовується через використання метафор та гіпербол: “*The world is what it is; men who are nothing, who allow themselves to become nothing, have no place in it*” (Rushdie, 2003, 257). Письменник створює своєрідну «магічну» атмосферу через поєднання реальності та фантазії, що підсвідомо залучає читача до роздумів про історію, культуру та особисту ідентичність. Хоча Рушді родом з Індії, він емігрував до Великої Британії, і його творчість часто містить елементи сугестії, що розкривають культурні та релігійні проблеми іммігрантів. Наведемо приклад використання сугестії через релігійний та культурний символізм; зокрема, це яскраво помітно в “The Satanic Verses” («Сатанинські вірші», 1998): “*The skies above London were a canvas of impossible, swirling clouds, like the turmoil of a soul seeking a place in a world it doesn’t understand*” (Rushdie, 1998, 87). В цьому випадку сугестія створюється через порівняння хмар з духовною боротьбою персонажа, який намагається знайти свою ідентичність у новому культурному контексті.

Д. Черрі часто використовує поетичні образи та метафори для вираження боротьби персонажів із зовнішнім світом. У творі “The Night of the Wind” («Ніч вітру», 2002) помічаємо яскравий приклад сугестії, що поєднує природні образи з внутрішнім станом героя: “*The wind that howls outside is the same wind that tears at my soul*” (Cherry, 2002, 68). Створюється потужний сугестивний ефект через паралель між природними стихіями та внутрішнім світом персонажа, підкреслюючи його емоційну боротьбу.

Індійська письменниця К. Фунг часто використовує природні образи для вираження глибоких емоційних і психологічних конфліктів своїх героїв, які переживають еміграцію та адаптацію до нової культури. Мова йде про “Beneath the Banyan Tree” («Під баньяновим деревом», 2009): “*Under the banyan tree, I find the shade of my forgotten past, yet the sun burns my present*” (Fung, 2009, 46). У контексті твору метафора «баньянове дерево» є символом коріння, стабільності, але також і

пастки, адже «сонце» символізує нові випробування і складнощі, з якими стикається персонаж у новому світі.

Амітава Кумар досліджує відчуження та труднощі імміграції через символічні образи, що мають глибоке психологічне значення. Це яскраво помітно в “A Matter of Rats” («Питання щурів», 2014): *“The streets of Delhi are not empty; they are filled with shadows of those who have gone, leaving behind only the smell of forgotten dreams”* (Kumar, 2014, 12). Сугестія полягає в тому, як міське середовище (Делі) стає символом «свого» і потужним простором для роздумів та пам’яті, де кожна вуличка і запах нагадують про втрачені ідентичності і мрії.

Афганський автор Халед Хоссейні також часто використовує сугестивні образи для того, щоб передати психологічний стан персонажів, які переживають тяжкі моменти в результаті еміграції та війни. Маємо на увазі роман “The Kite Runner” («Біжи, хлопчику, біжи», 2018): *“The past claws its way out. Looking back now, I can see that for me, the past was a heavy thing, but not as heavy as it had been for my father”* (Hosseini, 2018, 2). Як бачимо, сугестія досягається через образ «минулого, яке вихоплюється», підкреслюючи тяжкість пережитих подій, що ніколи не залишають героя, навіть коли він намагається почати нове життя.

Висновки. Функціонування вербальної сугестії в поезиці сучасних порубіжних письменників має важливе значення. Сугестивні прийоми активно використовуються для вираження тем імміграції, культурної ідентичності, символічної ізоляції, а також глибоких психологічних переживань. Всі вищезначені приклади демонструють, як автори використовують сугестію для того, щоб глибоко впливати на підсвідомість читачів, створюючи певний настрій, багатозначні образи, які викликають особисті асоціації та роздуми, а також мають глибокий емоційний та психологічний зміст. Звичайно, це не вичерпний перелік функціонування вербальної сугестії в художньому дискурсі. Проте, подібні приклади демонструють, як письменники (частіше це письменники-іммігранти) використовують сугестивні техніки для передачі глибоких емоцій, переживань і культурних конфліктів, з якими стикаються їхні персонажі у процесі культурної адаптації.

Перспектива дослідження вербальної сугестії в сучасному англомовному літературному дискурсі є широкою та багатогранною. Це явище можна розглядати з різних точок зору: психологічної, лінгвістичної, риторичної, психоаналітичної та навіть культурної. Це стосується також вивчення нового медіа та трансмедійних форм, де вербальна сугестія може бути представлена в діалогах, інтерактивних текстах або аудіовізуальних адаптаціях. Загалом, перспектива дослідження вербальної сугестії в англомовному літературному дискурсі є багатою, особливо якщо врахувати міждисциплінарні підходи, які поєднують психологію, лінгвістику, літературну критику та нові медіа.

Список використаних джерел:

1. Blake, William. 1757-1827 (2002). *The Tyger*. London: Spoon Print Press. 248 p.
2. Cherry, Dan (2002). *Night of the Wind*. Michigan University. 263 p.
3. Coleridge, S. T. (1992). *The Rime of the Ancient Mariner*. Dover Publications. 77 p.
4. Dickens, Charles (2012). *A Tale of Two Cities*. The Penguin English Library. London, England: Penguin Classics. 428 p.
5. Fitzgerald, F. Scott. 1896-1940 (1925). *The Great Gatsby*. New York: C. Scribner's sons. 208 p.
6. Fung, Cornelia (2009). *Beneath the Banyan Tree*. Hong Kong University Press. 296 p.
7. Green, John (2013). *The Fault in Our Stars*. Harlow. England: Penguin Books. 336 p.
8. Hosseini, Khaled (2018). *The Kite Runner*. London, England: Bloomsbury Publishing PLC. 372 p.
9. Kumar, A. (2014). *A Matter of Rats: A Short Biography of Patna*. Duke University Press. 144 p.
10. Moyes, Jojo (2012). *Me Before You*. London. England: Michael Joseph. 480 p.
11. Murakami, Haruki, and J. Philip Gabriel. *Kafka on the Shore*. 1st American ed. Alfred A. Knopf: Distributed by Random House. 2005. 615 p.
12. Palahniuk, C. (2007). *Fight Club*. Vintage Books. 224 p.
13. Poe, Edgar Allan (1996). *The Raven*. Dover Publications. 85 p.
14. Rhys, Jean (2011). *Wide Sargasso Sea*. Penguin Essentials. Harlow. England: Penguin Books. 176 p.
15. Rushdie, Salman (2003). *Midnight's Children*. New York: Modern Library. 560 p.
16. Rushdie, Salman (1998). *The Satanic Verses*. Lnd.: Vintage. 549 p.

AUDIOVISUAL TRANSLATION: METHODOLOGICAL FEATURES

Audiovisual translation (AVT) has become an essential component of the global media landscape, facilitating the exchange of cultural and linguistic content across borders. It refers to the process of translating spoken and written material in audiovisual media, such as films, television shows, documentaries and online content, to make it accessible to audiences speaking different languages. With the rise of digital platforms and global streaming services, the demand for high-quality audiovisual translation has significantly increased, making it a critical field in modern translation studies.

This paper explores the methodological features of audiovisual translation, focusing on key approaches, the impact of cultural and linguistic factors and the practical challenges involved in subtitling, dubbing and other AVT techniques. By examining these elements, we gain insights into how AVT contributes to cross-cultural communication and the global exchange of media content.

AVT encompasses a range of techniques designed to make multimedia content accessible to diverse audiences. Each method serves a distinct purpose, addressing different viewer preferences, technological requirements and linguistic challenges. The most widely used forms of AVT include *subtitling*, *dubbing*, *voiceover* and *audio description*, each with unique characteristics and applications ([Gambier](#), 2018).

Subtitling involves translating spoken dialogue into written text displayed on the screen. It is widely used in films, television shows and online content to facilitate access for international audiences. Subtitles must be concise, synchronized with the visuals and easy to read, often requiring elimination or reformulation of a dialogue. There are several types of subtitling:

- **Interlingual subtitling** (translation from one language to another), e.g. *Parasite* (2019) – the Korean film was released with English and Ukrainian subtitles. *Game of Thrones* (2011–2019) – available with English-Ukrainian subtitles for international viewers.

- **Intralingual subtitling** (same-language captions for the hearing impaired), e.g. *Stranger Things* (2016–present) – Netflix provides English subtitles for hearing-impaired viewers. *Скажене весілля* (2018) – a Ukrainian film with Ukrainian subtitles for accessibility.

- **Live subtitling** (real-time transcription of spoken content), e.g. *BBC News* – live English subtitles for news broadcasts. *Суспільне Новини* – live Ukrainian subtitles for TV programs and official speeches.

Dubbing replaces the original spoken dialogue with a translated version recorded by voice actors. This method is commonly used in film and television industries where a seamless viewing experience is preferred. Dubbing requires synchronization with lip movements (lip-sync), matching speech intonation and cultural adaptation, e.g. *Frozen* (2013) – Disney animated films are dubbed into Ukrainian for theatrical release. *The Lord of the Rings* trilogy (2001–2003) – officially dubbed into Ukrainian.

Voiceover is a translation technique in which the original dialogue remains audible in the background while a translated version is spoken over it. This approach is widely used in documentaries, interviews and news reports, where retaining the authenticity of the original speaker is important. Voiceover does not require precise lip synchronization and typically follows a monotone style, e.g. *National Geographic* documentaries – voiceover translations for different languages, including English.

Audio description (AD) is a specialized form of audiovisual translation designed for visually impaired audiences. It provides spoken narration of important visual elements, such as character actions, facial expressions, scene changes and setting details, which are otherwise inaccessible through audio alone. AD is carefully timed

to fit within pauses in dialogue, enhancing the overall storytelling experience for blind and visually impaired viewers, e.g. *The Witcher* (2019–present) – Netflix offers an English audio description track. Ukrainian TV broadcasts of major events, such as *Євробачення* (Eurovision), offer audio descriptions.

Each type of AVT enhances accessibility by bridging linguistic and sensory gaps while preserving content integrity. A key challenge is balancing cultural and linguistic adaptation to ensure clarity and relevance for diverse audiences.

Cultural context is crucial in AVT, as language often carries specific cultural references, idioms, humor and social norms that may not be directly translatable. Cultural adaptation becomes essential to ensure the translated content resonates with the target audience (Orero, 2004).

- **Humor and idiomatic expressions.** Certain jokes, wordplays or idiomatic expressions may not make sense in the target language due to cultural differences. Translators must decide whether to adapt the content to make it culturally relevant or leave the original meaning intact, sometimes using strategies like *domestication* (adjusting to local culture) or *foreignization* (preserving the foreign essence of the original). For example, in *Friends* (1994–2004), many jokes in the original English version needed to be reworked for different audiences because of cultural differences.

- **Cultural references.** Films and shows often reference customs, traditions, food and other cultural aspects that might be unfamiliar to foreign viewers. For instance, in *The Simpsons Movie* (2007), references to American politics and pop culture were adapted in international versions to ensure the jokes were relatable.

- **Name and concept adaptation.** The translation of characters' names, places or brands can also be culturally significant. For instance, in some European countries, character names in *Harry Potter* (2001–2011) were adjusted to resonate better with the local audience (e.g., renaming “Zacharias Smith” to “Zacharias Silberstein” in the German version).

Linguistic features in AVT present both technical and creative challenges. Differences in syntax, grammar and word order between source and target languages must be carefully navigated to ensure fluency and coherence without altering the meaning ([Shermukhamedova](#), 2022, p.184).

- **Syntax and word length.** The structure of sentences in some languages may be longer or shorter than in the source language. For example, while German sentences tend to be longer due to compound words, English often uses more concise phrasing. When subtitling or dubbing, the translator must condense the original dialogue while retaining key information. This is particularly challenging in subtitling, where text on screen must fit within a limited time frame.

- **Lip sync and dubbing.** In dubbing, the challenge is not only linguistic but also visual. Dialogue must match the lip movements of the characters and translators need to choose words and phrases that maintain natural flow while adhering to the timing and movement of the original scene. In some cases, translators are required to manipulate the original dialogue to fit the constraints of lip synchronization, which can result in slight deviations from the literal meaning.

- **Tense and aspect differences.** Different languages convey tense and aspect in unique ways. For example, while English often uses continuous tenses to express ongoing actions, Ukrainian language might employ simple tenses to convey similar meanings. This requires careful consideration in translation to ensure the correct temporal nuance is preserved.

The nature of audiovisual media means that translation is not confined to language alone. The combination of audio, visual and textual elements complicates the translation process. Visuals, body language, gestures and non-verbal cues often convey as much meaning as the spoken dialogue. This *multimodal nature* of audiovisual content adds another layer of complexity, as translators must consider how visual and linguistic elements interact. For example, in dubbing, a translator might need to adjust the script to maintain not only linguistic accuracy but also visual alignment with the character's expressions and movements.

Audiovisual translation ensures global accessibility of multimedia content through methods like subtitling, dubbing, voiceover, and audio description. It requires linguistic accuracy and cultural sensitivity to overcome challenges such as synchronization and adaptation. As media consumption expands, high-quality AVT remains crucial for cross-cultural communication and inclusivity in the film industry.

BIBLIOGRAPHY

1. [Gambier](#), Y., [Pinto](#), S. R. (2018). Audiovisual Translation: Theoretical and Methodological Challenges. URL: <https://dokumen.pub/audiovisual-translation-theoretical-and-methodological-challenges-1nbsped-9789027263735-9789027201195.html>
2. Orero, P. (2004). Topics in audiovisual translation. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Kushynova/0034709.pdf>
3. [Shermukhamedova](#), D. (2022). Pragmatic features of audiovisual translation, 2(11/S), 181-186.
4. Valdeón, R. A. (2022). Latest trends in audiovisual translation. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0907676X.2022.2069226#abstract>

РОЛЬ АБРЕВІАТУР У ЮРИДИЧНОМУ ДИСКУРСІ: МОВНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ

Яна Бойко

доктор філологічних наук, доцент,

професор кафедри філології та перекладу

Київський національний університет технологій та дизайну

Ніна Пентій

студентка кафедри філології та перекладу

Київський національний університет технологій та дизайну

Юридичний дискурс як форма професійного спілкування базується на суворій нормативності та формалізованості, що робить його відмінним від

інших типів мовлення. Він виконує важливу роль у формуванні правового мислення, регулюванні суспільних відносин і забезпеченні міжінституційної комунікації. Оскільки правова мова покликана не лише інформувати, а й формувати обов'язкові для виконання правила поведінки, точність і однозначність кожного терміна тут мають вирішальне значення.

Особливості цього виду дискурсу обумовлені потребою в стабільності термінологічних одиниць, а також у створенні прозорої та уніфікованої системи фахового спілкування. Одним з виразних проявів таких рис є використання скорочених форм – аббревіатур і акронімів, які виконують не лише лінгвістичну, а й прагматичну функцію, оскільки часто містять у собі цілу концептуальну структуру або позначають складні інституційні поняття.

У межах юридичної комунікації скорочення виступають як інструмент оптимізації мовлення, що дає змогу стисло передавати складні поняття без втрати змісту. Завдяки використанню аббревіатур юридичні тексти набувають компактності, зберігаючи при цьому всю необхідну інформацію.

Такі мовні одиниці часто мають усталений характер і функціонують як терміни, які не потребують розшифровки у відповідному професійному середовищі (Newmark, 2008). Їх застосування зумовлене прагненням до стандартизації правової комунікації, де однозначність і формалізованість викладу є критично важливими.

Однак для перекладача, особливо у міжкультурному контексті, важливо не лише розпізнати аббревіатуру, а й правильно передати її значення у мові перекладу, враховуючи лінгвістичні, функціональні та культурні особливості цільової аудиторії.

Типологія аббревіатур охоплює як традиційні ініціальні форми (*LLB*, *EU*), так і складніші конструкції, утворені за допомогою поєднання частин слів або слів і цифр (*Interpol*, *G8*). Кожен тип скорочення виконує свою функцію в тексті та вимагає відповідного способу тлумачення залежно від контексту.

У юридичних текстах зустрічаються і скорочення, що походять від латинської мови (*ibid.*, *vs.*, *etc.*), які зберігають свою актуальність у міжнародному праві. Вони часто вживаються у правових документах, договорах, позовних заявах та інших процесуальних актах. Окремі аббревіатури, такі як *SCOTUS*, мають глибоке культурне навантаження й можуть викликати складнощі в розумінні без пояснень або тлумачення, особливо для перекладача, який працює поза межами англоамериканської правової системи (Карабан, 2004).

Акроніми, що вимовляються як слова, зокрема *UNICEF*, *SALT*, також займають помітне місце у юридичному дискурсі. Такі одиниці є зручними у вживанні, оскільки спрощують сприйняття та вимову, проте при цьому не знижують смислове навантаження. Вони здатні передавати не лише інформацію, а й закладену ідеологію або концептуальну модель, пов'язану з правовою практикою певної країни. Наприклад, аббревіатура *UNICEF* у свідомості адресата асоціюється не тільки з офіційною назвою організації, а й із поняттям захисту прав дитини.

Водночас багатозначність деяких скорочень (наприклад, *ADA*) підкреслює необхідність контекстуального аналізу для точного перекладу й уникнення термінологічних помилок (Єнікєєва, 2004, с. 87). У таких випадках перекладач повинен не просто перекласти слово, а й ретельно вивчити його контекстуальну роль і значення.

Формування професійної термінології у сфері права супроводжується створенням глосаріїв, правових словників, баз даних, які забезпечують стандартизацію термінів. У процесі перекладу вони слугують важливим інструментом для перевірки варіантів відтворення тієї чи іншої аббревіатури. Одним із таких джерел є *Англо-український словник аббревіатур* О. М. Лучук (2016), що охоплює специфічні скорочення у правовому, економічному та дипломатичному дискурсах.

Такі словники не лише полегшують роботу перекладача, а й сприяють уніфікації правового перекладу загалом, що є особливо важливим при роботі з офіційними документами, угодами або нормативними актами. Використання подібних ресурсів дозволяє досягти високої точності у відтворенні скорочень у процесі перекладу та зберігати юридичну коректність і змістову відповідність.

Отже, юридичний дискурс характеризується особливою мовною організацією, яка передбачає активне використання скорочень для забезпечення точності та економії мовних засобів. Аббревіатури й акроніми є невід'ємною частиною правової мови, ігнорування або неправильне тлумачення яких може призвести до помилок на змістовому та юридичному рівні.

Їх застосування визначається прагматикою тексту й потребує глибокого розуміння як лінгвістичних структур, так і контексту функціонування. Теоретичне осмислення цих одиниць створює підґрунтя для формування стратегії їх ефективного перекладу.

У результаті комплексного підходу до аналізу скорочених форм можливе досягнення високої точності у фаховому перекладі юридичних текстів, що, у свою чергу, сприяє професійному зростанню перекладача і вдосконаленню правового дискурсу в цілому.

Список використаних джерел

1. Єнікєєва С. М. (2004). Формування нових словотворчих елементів англійської мови шляхом афіксації лексичних одиниць. Загальні питання філології. Т. 1. С. 85–90.
2. Карабан В. І. (2004). Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова книга. 577 с.
3. Лучук О. М. (2016). Англо-український словник аббревіатур та акронімів у галузі міжнародних відносин, економіки і права. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 192 с.
4. Newmark P. (2008). A Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

THE CONCEPT OF INTERNATIONALISMS AND THE MAIN THEORETICAL PRINCIPLES OF TRANSLATING PSEUDO- INTERNATIONALISMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE

Yana Boiko,

Doctor of Philology, Professor,

Kyiv National University of Technologies and Design

Pavlo Shevchenko,

higher education student,

Kyiv National University of Technologies and Design

In the context of globalisation and intensified international cooperation, the role of language as a medium of cross-cultural communication has grown significantly, especially in scientific and technical discourse. Among the linguistic phenomena facilitating such communication, internationalisms occupy a prominent position. These words exist in multiple languages with similar forms and meanings, often originating from Latin, Greek, or European languages. However, not all words that look or sound similar across languages share identical meanings. This discrepancy gives rise to the concept of pseudo-internationalisms – lexical units that, despite the formal resemblance to foreign equivalents, differ in meaning or usage. The translation of such terms poses specific challenges that require careful theoretical and practical consideration.

The relevance of this work is determined by the need for accurate and culturally appropriate Ukrainian translation of specialised texts, where misunderstanding of pseudo-internationalisms may lead to serious communicative failures. As the importance of multilingual scientific and technical communication continues to grow, translators must be able to distinguish true internationalisms from “false friends” and apply effective strategies to render such terms in the target language.

The purpose of this work is to analyse the concept of internationalisms and pseudo-internationalisms within scientific and technical discourse and to outline the main theoretical principles guiding their translation. Particular attention is given to the semantic and functional characteristics of these lexical units, as well as to the potential risks they pose in interlingual communication. The research aims to identify the key difficulties translators encounter when dealing with pseudo-internationalisms and to propose methods for overcoming these challenges.

Internationalisms are lexical units that occur in several languages with similar phonetic, morphological, and semantic characteristics. They are usually borrowed from a common source language (often Latin, Greek, or a dominant lingua franca such as English) and tend to retain similar meanings across different linguistic and cultural contexts. These words emerge as a result of sustained historical, scientific, cultural, or commercial interaction between different nations and serve as tools of international communication.

Internationalisms are typically associated with scientific, technical, political, and artistic discourses (СМУЩИНСЬКА, 2010, с. 202), where the need for a shared understanding of complex concepts encourages the adoption of universally recognisable terms. Examples include words such as “*computer*” (“*комп’ютер*”), “*telephone*” (“*телефон*”), “*university*” (“*університет*”), etc., which are used with only minor phonetic or orthographic variation in many languages.

The key features of internationalisms include:

- 1) Similarity in form: words look and sound alike in different languages.
- 2) Similarity in meaning: they refer to the same or very closely related concepts (АКУЛЕНКО, 2002, с. 54).
- 3) Recognisability across languages: their usage facilitates mutual intelligibility.

However, despite these common traits, minor differences in pronunciation, spelling, or usage may still exist depending on the target language’s phonological and

grammatical systems. Nonetheless, the functional equivalence of such terms often remains intact, allowing for relatively straightforward translation.

Pseudo-internationalisms, on the other hand, are words that resemble internationalisms in form but differ in meaning, usage, or connotation across languages. They may mislead translators into assuming semantic equivalence where there is none. As such, they pose a serious challenge in interlingual communication (Ostapenko, 2013, p. 213).

The nature of pseudo-internationalisms lies in their false familiarity. While these terms may appear to be derived from a common root or to share an international status, their meanings have diverged due to historical, cultural, or linguistic evolution. For instance, the English word “*fabric*” and the French “*fabrique*” (meaning “*factory*”, “*фабрика*”) look similar but have entirely different meanings.

Pseudo-internationalisms can be classified into several types:

1) False friends: words that appear similar across languages but have distinct meanings, such as English “*actual*” (real) and Ukrainian “*актуальний*” (current).

2) Semantic shift pseudo-internationalisms: terms whose meaning has gradually changed in one language but not in another, such as English “*gymnasium*”, meaning a place equipped for physical exercise (“*гym*”), and Ukrainian “*гімназія*”, which refers to a type of secondary school.

3) Formal resemblance pseudo-internationalisms: words that coincidentally resemble foreign terms but are etymologically unrelated.

These false equivalences can be especially problematic in technical and scientific texts, where the precision of terminology is vital. A mistranslation of a pseudo-internationalism may lead to serious misunderstandings, flawed interpretations of data, or loss of credibility.

Translating pseudo-internationalisms demands a heightened awareness of deceptive similarities and an informed application of appropriate strategies. These strategies include:

1) Contextual analysis: understanding the broader discourse in which a term is used is essential for identifying whether a word is a true internationalism or a pseudo-internationalism.

2) Consultation of specialised resources: glossaries and technical dictionaries in both English and Ukrainian are invaluable for verifying meanings and ensuring terminological accuracy.

3) Translation transformations: when translating pseudo-internationalisms, the use of different translation transformations (such as contextualisation, generalisation, modulation, etc.) is essential to accurately convey meaning and avoid false equivalence.

4) Functional substitution: in cases where a pseudo-internationalism has no direct equivalent, the translator may substitute a functional equivalent – a term that conveys the same function or concept, even if it differs lexically.

5) Descriptive translation: when no concise equivalent exists, the translator may use a descriptive phrase that explains the term in the target language, preserving the scientific accuracy of the source (Ostapenko, 2013, p. 216).

Each of these strategies requires not only linguistic competence but also subject-matter expertise, particularly in fields such as medicine, engineering, information technology and other sciences.

Thus, awareness of pseudo-internationalisms and the ability to correctly identify and translate them is a vital skill for translators working in scientific and technical fields. It requires not only linguistic knowledge but also familiarity with subject-specific terminology and the context in which such terms are used. Translators must

remain alert to these deceptive similarities and consult specialised resources to ensure the accurate rendering of meaning.

In summary, while internationalisms act as bridges facilitating communication, pseudo-internationalisms act as traps. The ability to distinguish between the two is essential for maintaining the integrity and precision of scientific and technical discourse.

References

1. Акуленко, В. В. (2002). Запитання інтернаціонального словникового складу. Харків.
2. Кононенко, Я. (2011). До проблеми класифікації інтернаціоналізмів. Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції “Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання”, 2, 259-259.
3. Селіванова, О. О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Довкілля-К.
4. Смущинська, І. В. (2010). Інтернаціоналізми та «хибні друзі» як проблема перекладу. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи, 201-205.
5. Ostapenko, S. (2013). Preudo international lexicon units verbal translation impropriety. Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія, (668), 211-220.

LEXICAL AND SEMANTIC ASPECTS OF TRANSLATION: THEORETICAL PREREQUISITES AND DESCRIPTIVE APPLICATIONS

Demenchuk Oleh

*Doctor of Philology, Professor
Rivne State University of Humanities
Rivne, Ukraine*

Lexical and semantic aspects of translation focus on the intricate relationship between lexical items (words and phrases) and their meanings as they are transferred from one language to another. This involves understanding how different languages encode meaning, the connotations and denotations of words, the handling of polysemy (words with multiple meanings), and the translation of idiomatic expressions and culturally specific terms. Of paramount importance are words' associative and linear relations, which help translators choose the most appropriate words to convey meanings accurately and maintain the stylistic nuances of the original text.

The purpose is to characterize theoretical prerequisites and descriptive applications of lexical and semantic aspects of translation (onomasiological, semasiological, epidigmatic, paradigmatic, and syntagmatic).

I. Theoretical Prerequisites

The *onomasiological* aspect of translation focuses on how different languages name or denote concepts, objects, actions, or phenomena, emphasizing the process of finding the most appropriate term in the target language that corresponds to a concept in the source language. Key considerations in onomasiological analysis are the following: (a) understanding how concepts are structured and categorized differently across languages. This involves identifying the conceptual domains to which words belong and how these domains might overlap or diverge between languages; (b) recognizing that some concepts may be culturally specific and lack direct equivalents in the target language. This requires that the translator should find innovative solutions, such as paraphrasing, using loanwords, or providing explanatory notes.

The *semasiological* aspect of translation focuses on the meanings of words or phrases in the source language and how these meanings can be accurately and effectively conveyed in the target language. This approach starts from a particular word or phrase and explores its various meanings, aiming to find the most appropriate equivalent in the target language that captures the same nuances and connotations. It

is contrasted with the onomasiological approach, which begins with a concept or idea and seeks different ways it can be expressed linguistically. Key considerations in semasiological analysis are the following: (a) understanding both the denotative (literal) and connotative (implied or associated) meanings of words is essential. This includes the emotional, cultural, or social nuances that words might carry beyond their dictionary definitions; (b) the choice of words in translation is also influenced by the register (formal, informal, technical, etc.) and style of the source text. Semasiological analysis helps ensure that the translation matches the source text's tone and level of formality.

The *epidigmatic* aspect of translation addresses the challenge of translating words that have multiple meanings, or polysemy. Polysemy is a common linguistic phenomenon where a single word carries several related but distinct meanings, depending on the context in which it is used. This aspect is particularly significant in translation because it requires careful consideration of the context to determine which meaning is intended in the source text and finding an equivalent word or expression in the target language that accurately conveys that meaning: (a) translators must accurately interpret the context in which a polysemous word is used to select the correct meaning for translation; (b) some meanings of a polysemous word in the source language may not have direct equivalents in the target language due to cultural differences; (c) translators must often resolve ambiguities in the source text, deciding which of the possible meanings or connotations is most relevant or intended in the given context.

The *paradigmatic* aspect of translation focuses on the choices translators make from the available set of linguistic and cultural resources when rendering meaning from one language to another. This involves considering all possible substitutions and variations that could be used in the target language to accurately convey the meaning of the source text. Paradigmatic (or associative) relations refer to the connections between words in the mental lexicon based on similarity or opposition in meaning. These relations are crucial for understanding how words and their meanings are

organized and how this organization affects translation choices. Associative relations in translation encompass synonymy (selecting the most fitting synonym in the target language that captures the source word's connotation and usage context), antonymy (using antonyms effectively, especially in translating negated expressions or when the target language expresses a concept through its opposite), hyponymy and meronymy (these relations are particularly important in specialized or technical translations, where accurately conveying the specificity or categorization of terms is crucial). Associative relations are not always straightforwardly translatable from one language to another due to cultural and linguistic differences. Translators must navigate these differences, sometimes choosing to explain a concept rather than finding a direct equivalent or using a culturally more resonant term that maintains the associative network of the original: (a) translators face paradigmatic choices regarding words, phrases, and cultural references. They must select the most appropriate equivalents in the target language that maintain the meaning, style, tone, and nuance of the original. This selection is influenced by the translator's understanding of the source and target languages, cultures, and the specific context of the translation; (b) translators must choose terms and expressions that are culturally and contextually appropriate, which may involve adapting or localizing certain elements to fit the target culture better; (c) while the paradigmatic aspect highlights the constraints within which translators operate (due to the need for accuracy and cultural appropriateness), it also opens space for creativity. Translators must creatively navigate these constraints to produce a translation that resonates with the target audience while staying true to the original.

The *syntagmatic* aspect of translation focuses on the linear relationships between words in sentences, examining how words combine to form meaningful sequences according to the syntax and grammar of a language. Unlike the paradigmatic aspect, which deals with word choices and their associations, the syntagmatic aspect concerns the arrangement of words in phrases, clauses, and sentences, and how this affects translation: (a) a deep understanding of the linguistic resources available in the target language is necessary to make effective syntagmatic choices. This includes

knowledge of collocations (how words tend to combine); (b) translators must ensure that the translated text maintains the logical links and connectors that bind sentences and paragraphs together, preserving the text's overall cohesion; (c) changing the word order or sentence structure can sometimes alter the emphasis or meaning of a sentence. Translators must find ways to preserve the original's emphasis while adhering to the target language's syntactic preferences; (d) the goal is to produce a translation that is not only accurate but also fluent and natural-sounding in the target language. This may involve syntagmatic adjustments to achieve idiomatic expression.

II. Descriptive Applications

The onomasiological approach is particularly relevant in fields where precise and accurate conveyance of concepts is critical, such as in technical, scientific, legal, and cultural translations. In technical and scientific contexts, the onomasiological approach helps in identifying and selecting the most appropriate terms that accurately represent concepts and phenomena in the target language.

The semasiological approach is particularly valued in contexts where precision and clarity are paramount, such as technical manuals, legal documents, and scientific texts. These fields demand accuracy in conveying terms and concepts because even minor deviations in meaning can lead to significant misunderstandings or legal repercussions.

The epidigmatic approach offers nuanced and multifaceted interpretations rather than settling for a singular, often reductionist, meaning. In literary works, the polysemous nature of language is often deliberately used to add layers of meaning, evoke emotions, and create a deeper connection with the reader. The approach allows translators to capture the richness and ambiguity inherent in the original text, offering readers in the target language a similarly profound experience. When translating educational materials, understanding the polysemous nature of language can help

make complex concepts more accessible and engaging to students in different linguistic and cultural settings.

A paradigmatic approach to translation focuses on the selection and substitution of words or phrases with their equivalents in the target language, taking into account their relations and positions within a system of linguistic choices. Translating poetry and song lyrics often requires a creative balance between maintaining the original's poetic qualities (such as rhythm, rhyme, and imagery) and conveying its literal meaning. A paradigmatic approach allows translators to explore different linguistic options to recreate the poetic effects in the target language, making strategic choices that resonate with the original work's aesthetic and emotional essence.

The syntagmatic approach is crucial in adapting the sentence structure of the source language to the grammatical norms and conventions of the target language. This includes managing differences in word order, handling grammatical gender, tense, aspect, and voice, and ensuring that the translated sentence is both grammatically correct and stylistically appropriate. Translators must navigate these structural transformations while preserving the meaning and nuances of the original text. This includes the use of connectors, pronouns, and other cohesive devices that ensure the text flows logically and smoothly. Translators apply this approach to maintain the original's logical progression, argument structure, and narrative flow, making the translated text understandable and engaging for the reader. Literary translation benefits from a syntagmatic approach when adapting styles and genres, as it allows translators to recreate the stylistic effects of the original. Translators work within the target language's syntactic possibilities to mirror the source text's poetic devices, narrative techniques, and dialogue structures.

In summary, lexical and semantic aspects of translation underscore a deep understanding of linguistic structures, cultural nuances, and the cognitive aspects of language use, highlighting the creative and interpretive nature of the translation process.

СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ОДИНИЦЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «IMPRESSION» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ЖУРНАЛУ THE ECONOMIST)

Галаган Аліса

Студентка групи БАМ-21

Київський національний університет технологій та дизайну

Науковий керівник: доцент Бойко Яна Вікторівна

Поняття лексико-семантичного поля (ЛСП) є одним із ключових у сучасному мовознавстві. Його визначення базується на структурному та когнітивному підходах до організації лексики. ЛСП являє собою сукупність слів, які об'єднані спільним змістовим компонентом і характеризуються системною взаємодією елементів. У сучасному мовознавстві лексико-семантичне поле (ЛСП) розглядається як системно-структурне утворення, що відображає взаємозв'язок слів, об'єднаних спільним значенням.

Визначення ЛСП, запропоноване українською лінгвісткою О. Селівановою, є одним із найуживаніших у теоретичних дослідженнях. На її думку, лексико-семантичне поле – це сукупність мовних одиниць, які утворюють парадигматичну структуру та пов'язані між собою спільністю змістової категорії, семантичними відношеннями та функціональними зв'язками. Основними характеристиками ЛСП, згідно з її концепцією, є:

- Парадигматичні відношення між компонентами поля, що виражаються через синонімію, антонімію, гіперо-гіпонімію тощо;
- Наявність ядра та периферії, що визначає структуру семантичного поля;
- Динамічність, оскільки значення слів у ЛСП можуть змінюватися залежно від контексту та соціокультурних чинників.

Таким чином, аналіз ЛСП дає змогу виявити внутрішню організацію мовної системи та встановити закономірності розвитку лексичного складу мови. Це особливо важливо при дослідженні семантики іншомовних слів, зокрема одиниць ЛСП "impression", які можуть мати різні значення та потребують ретельного підбору відповідників при перекладі.

Ключовою характеристикою ЛСП є його структурна організація, що передбачає наявність ядра та периферії. Ядро ЛСП складається з лексем, які мають найбільш узагальнене значення та високий ступінь частотності у вживанні. Периферія, натомість, включає слова з меншою семантичною прозорістю та вузьким колом функціонування.

Аналіз ЛСП також передбачає розгляд його компонентів у контексті мовної картини світу. Дослідники наголошують, що лексика будь-якої мови формується на основі світоглядних і культурних особливостей її носіїв. Це означає, що порівняльний аналіз ЛСП в різних мовах може дати уявлення про специфіку концептуалізації світу різними етносами. Зокрема, ЛСП "impression" в англійській мові охоплює широкий спектр значень, починаючи від «враження» і закінчуючи «відбитком» або «ефектом». Така багатозначність потребує особливого підходу при аналізі структури цього поля та визначенні його відповідників в українській мові. Визначення структури ЛСП передбачає використання різних методологічних підходів. Серед основних методів аналізу ЛСП виділяють компонентний аналіз, метод польової структури та метод когнітивного моделювання.

Серед основних перекладацьких стратегій передачі ЛСП "impression" можна виокремити:

- Еквівалентний переклад, коли перекладач добирає найближчий семантичний відповідник (e.g., *first impression* – «перше враження»);

- Транспозицію, коли зміщується граматична структура вислову для збереження змісту (e.g., *he left an impression on me* – «він справив на мене сильне враження»);

- Модуляцію, яка передбачає зміну точки зору у перекладі (e.g., *lasting impression* – «те, що запам'ятовується надовго»).

У дослідженні ЛСП у перекладознавстві використовують структурний, когнітивний, корпусний та функціонально-дискурсивний методи. Структурний аналіз дозволяє виявити взаємозв'язки між одиницями ЛСП, когнітивний підхід допомагає зрозуміти концептуальну організацію значень, корпусні методи дозволяють простежити частотність вживання певних відповідників, а функціонально-дискурсивний підхід дає змогу визначити особливості перекладу залежно від жанру та стилю тексту.

Таким чином, переклад одиниць ЛСП *impression* є складним процесом, що вимагає глибокого аналізу контексту та жанрової специфіки тексту. Використання когнітивного, корпусного та функціонально-дискурсивного підходів дозволяє вибрати найбільш адекватні перекладацькі рішення, що забезпечують збереження семантики, стилістики та функціонального призначення вихідного тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гладченко, К. Ю. (2016). Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]. Серія: Філологія. Мовознавство*, (272, Вип. 260), 16–20.

Денисова, С. П. (1996). *Типологія категорій лексичної семантики*. Київ: Вид-во Київського державного лінгвістичного університету.

Клишка, Н. (2012). Лексико-семантичне поле як системно-структурне утворення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 1(24), 129–131.

Книщенко, Н. П. (2020). Поняття «лексико-семантичне поле» й «термінологічне поле» в сучасному мовознавстві. *Лінгвістичні дослідження*, (52), 3–9.

Селіванова, О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕАСИМІЛЬОВАНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКИХ ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Всеволод Князєв,

здобувач другого освітнього рівня,

Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

Науковий керівник

Анжеліка Солodka,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри перекладу,

Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

За час свого розвитку англійська мова запозичила слова з більш ніж 50 мов. Її носії вступали у різноманітні контакти з носіями інших мов на багатьох континентах. Саме це пояснює таку різноманітність іншомовних елементів у словниковому складі сучасної англійської мови.

Відзначимо, що вплив французької мови на англійську був особливо сильним на відміну від багатьох інших мов. З 80 000 найбільш вживаних слів англійської мови приблизно 22 500 – це французькі запозичення всіх періодів історії.

Така група французьких запозичень як французькі варваризми представляє особливий інтерес.

У зв'язку з цим метою даної статті є аналіз лінгвістичного матеріалу, що стосується французьких варваризмів та їхнього перекладу.

Безперечно, англійська мова є дуже цікавим предметом для такого роду вивчення, тому що понад 60% її лексики становлять запозичення, у тому числі 29% (Астахова, 2020) – це французькі запозичення.

Традиційно вважається, що будь-яке запозичення супроводжується процесом асиміляції, тобто адаптацією слова до іншої мовної системи, що виражається в пристосуванні запозиченої одиниці системою мови, що приймає, та її можливий семантичний розвиток. Внаслідок цього процесу запозичення перестають відчуватися як іншомовні слова і знаходять своє місце в мовному узусі носіїв приймаючої мови (Кочерган, 2004). Так і варваризми чи слова місцевого колориту, використовуються у лексиці мови-реципієнта у зв'язку зі специфікою тієї місцевості, звідки вони запозичені.

Як правило, за формою – це неасимільовані запозичення, тобто ті, що зберігають свою споконвічну форму написання. Іншими словами, варваризми – це слова, які не повністю освоєні мовою та сприймаються як порушення загальноприйнятої мовної норми. Більше того, вони не схильні до розвитку нових значень, вони є моносемантичними лексичними одиницями (Кочерган, 2004).

Сфера вживання таких слів досить вузька і ступінь асимільованості також дуже мала.

Варваризація проходить у два етапи. На першому етапі відбувається інтенсивне вбирання мовою іншомовного матеріалу. Швидко заповнюються смислові лакуни.

На другому етапі, коли насичення мови вже відбулося, починається інерційний розвиток. Тобто безпосередньої потреби у використанні іншомовних слів вже немає, але інерція продовжується.

Слід зазначити, що галліцизми активно використовуються в літературній мові та художніх творах. Зазвичай, для них використовується курсив у написанні. Наприклад, у літературних текстах варваризми знаходять застосування, перш за все, у мові діючих осіб і, таким чином, є важливим засобом їх мовної характеристики. Часто варваризми стають необхідним елементом при описі чужоземних звичаїв, вдач, побуту, створюючи місцевий колорит. У багатьох випадках вживання варваризмів може бути виправдано, коли у мові немає відповідних синонімів чи еквівалентних слів.

Як було зазначено раніше, французькі запозичення становлять величезний пласт лексики англійської мови, тому в ній існує традиція активного використання французьких варваризмів.

Нас цікавить особлива група французьких варваризмів, яка представлена словами, що зберігають своє споконвічне написання. Вони не обов'язково пов'язані з культурною специфікою, але використовуються у неасимільованій формі.

Розглянемо деякі французькі варваризми в англійській мові та способи їх перекладу українською мовою на прикладі роману американського письменника Еріка Сігала «Історія кохання» ("Love Story"), написаний у 1970 році (Segal, 2013).

1. noblesse oblige – становище зобов'язує;
2. de rigueur – необхідний етикетом, звичаєм, правилом;
3. blasé – байдужий;
4. en route – по дорозі, по дорозі;
5. fait accompli – вирішена справа, факт, що відбувся;
6. débâcle – розгром, невдача, фіаско;

7. rapprochement – відновлення дружніх відносин;
8. coup de grâce – смертельний удар, єдине, що має значення;
9. fiancé – наречений;
10. RSVP – repondez s'il vous plait – прохання відповісти (фр.);
11. nouveau riche – новий багатій, вискочка;
12. comme il faut – як треба, як належить (Французько-український словник. Українсько-французький словник, 2015).

Аналізуючи застосування варваризмів в оригіналі твору та їх переклади можна зробити висновок, що в англійській мові зберігається споконвічна неасимільована форма запозичення. Саме при перекладі цих варваризмів потрібно спиратися на словники галіцизмів або знаходити їм відповідні еквіваленти. Наприклад, при перекладі *nouveau riche* (новий багатій, вискочка) перекладачі, зазвичай, вдаються не до пошуку еквіваленту, а транскрибування слова в тексті. Аббревіатура *RSVP* зберігається і додається описовий переклад.

Отже, при перекладі французьких варваризмів, які зберегли споконвічне написання, перекладач змушений користуватися широким спектром різнорівневих прийомів перекладу, таких як описовий переклад, підбір відповідного еквіваленту, транскрипцією, транслітерацією, калькою тощо.

Таким чином, переклад французьких запозичень вимагає від перекладача глибокого осмислення процесу перекладу.

Список використаних джерел

- Астахова, С.А. (2020). Фонетична асиміляція французьких запозичень в лексиці англійської мови. *Молодий вчений*. № 7.1. (83.1). С. 8-11.
- Кочерган, М. П. (2004) *Вступ до мовознавства*. К. : Видавничий Центр «Академія».
- Французько-український словник. Українсько-французький словник* / під заг. ред. В. Бусела (2015). К.: Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Segal, E. (2013). *Love story*. Київ: Навчальна книга Богдан.

INCORPORATING TRANSLATION TECHNOLOGY INTO UNIVERSITY EDUCATION: EQUIPPING STUDENTS FOR VARIOUS TRANSLATION FIELDS

Inna Mishchuk,

Ph.D. in Pedagogy,

Associate Professor of English Philology Department,

Lesya Ukrainka Volyn National University

Olena Halapchuk-Tarnavska,

Ph.D. in Philology,

Associate Professor of English Philology Department,

Lesya Ukrainka Volyn National University

The translation industry is rapidly changing due to digital advancements, making proficiency in translation technologies essential for modern translators. Professionals today must skillfully use computer-assisted translation (CAT) tools, manage terminology databases, perform post-editing of machine translations (MTPE), and operate specialized software for subtitling and localization tasks. Therefore, university translation programs need to embed these technologies as fundamental elements of their curricula rather than optional add-ons [2].

This paper studies how higher education can prepare students for various translation domains by integrating technology into both general and specialized training. It emphasizes the importance of technology across different translation types: technical, legal, literary, audiovisual, and localization and identifies key technical skills students must acquire. Pedagogical approaches such as task-based learning, scaffolded instruction, blended learning, collaborative projects, and

reflective practice are recommended to develop students' digital literacy and adaptability [4; 6; 7].

Moreover, balancing traditional linguistic skills with technological efficiency is crucial to ensure graduates are ready for the evolving translation market. Challenges such as frequent software updates, limited access to tools, and ethical considerations must be addressed by institutions through investment in resources, instructor training, and curriculum flexibility [1; 5]. Ultimately, this integrated approach aims to produce translators who are both linguistically proficient and technologically agile, capable of meeting the complex demands of the profession [1; 3].

1. The Role of Technology in Different Types of Translation.

Translation technology is not universally applicable in the same way across all translation fields; its use differs depending on the specific domain. For instance, in technical and commercial translation, the use of CAT tools and terminology management systems is crucial to maintain consistency, speed, and accuracy in terminology. Legal translation frequently depends on translation memory systems and specialized legal termbases, particularly when handling repetitive texts such as contracts or regulations. Conversely, literary translation emphasizes creative expression, though digital corpora and alignment tools can still aid in decision-making and analyzing intertextual references.

In audiovisual translation (AVT), which includes subtitling and dubbing, translators need to be skilled in time-coding software like Subtitle Edit or Aegisub and understand synchronization methods. Localization work requires familiarity with content management systems, software string translation, and testing across different platforms. Additionally, machine translation post-editing (MTPE) is becoming widespread across all areas, demanding that students cultivate critical assessment abilities and editing techniques suited to the quality of neural machine translation outputs [1; 7].

In addition to the domain-specific applications of technology, the integration of machine translation (MT) and post-editing has become increasingly significant across various translation fields. While MT can accelerate the translation process, especially for large volumes of repetitive or standardized texts, the quality of output often requires human post-editing to ensure accuracy and appropriateness. This hybrid approach is particularly prevalent in technical, legal, and commercial translation, where precision is critical, and translators must develop skills to critically assess and refine machine-generated content [1; 6].

Moreover, audiovisual translation (AVT) and localization have seen a surge in specialized technological tools that address their unique challenges. For example, subtitling software enables precise synchronization of text with audio-visual content, while localization platforms facilitate the adaptation of software and multimedia products to different languages and cultural contexts. These technologies not only improve efficiency but also enhance the quality and cultural relevance of translations, underscoring the necessity for translators to be proficient in these tools to meet industry demands [1; 6].

2. Essential Technological Competencies for Student Translators.

To adequately prepare students for the varied demands of different translation fields, it is essential to develop a core set of technological skills:

- CAT Tool Expertise:** Learners should obtain practical experience with leading industry software such as SDL Trados Studio, MemoQ, or Wordfast, including the use of translation memories, terminology databases, and handling multiple file formats.

- Terminology Handling:** Students need to be proficient in creating, maintaining, and utilizing bilingual or multilingual glossaries through tools like SDL MultiTerm or TermWeb.

•**Machine Translation Post-Editing (MTPE):** With the growing use of machine translation, students must be able to assess the quality of MT outputs, implement effective post-editing techniques, and understand the specific limitations of MT in various subject areas.

•**Subtitling and Localization Software:** Instruction should cover subtitling applications and localization platforms such as Smartcat and Crowdin, enabling students to manage authentic audiovisual translation projects.

•**Project and Workflow Coordination:** Familiarity with translation project management tools like XTRF or Plunet is important for understanding how professional translation workflows are organized and executed [1; 7].

Beyond mastering core CAT tools and terminology management systems, student translators must develop proficiency in machine translation post-editing (MTPE). As neural machine translation becomes more prevalent, the ability to critically evaluate and refine machine-generated output is essential. This competency involves understanding the strengths and limitations of MT engines, applying appropriate editing strategies, and maintaining the intended meaning and style of the source text. Training in MTPE equips students to work efficiently in environments where machine translation is integrated into the workflow, ensuring quality while meeting tight deadlines [1; 7].

Another vital competency is familiarity with audiovisual translation (AVT) technologies, including subtitling and dubbing software. Students should learn to use tools such as Subtitle Edit or Aegisub to handle time-coding, synchronization, and formatting challenges unique to AVT. Additionally, localization platforms like Smartcat and Crowdin enable translators to adapt software, websites, and multimedia content for different linguistic and cultural contexts. These skills are increasingly demanded in the globalized digital market, where multimedia content localization is a growing sector [1; 2; 7].

Finally, project and workflow management skills are crucial for modern translators. Understanding how to use translation project management tools like XTRF or Plunet helps students grasp the coordination of complex translation projects involving multiple stakeholders, deadlines, and quality assurance processes. This knowledge fosters professionalism and prepares students to participate effectively in team-based and freelance translation settings, where organizational skills complement linguistic and technological expertise [1; 3].

3. Teaching Approaches for Incorporating Technology in Translation Education.

To teach translation technology effectively, it is important to blend technical skills training with tasks relevant to specific translation fields. Recommended methods include:

- Task-Based Learning (TBL):** Learners engage in projects that mirror professional scenarios, such as translating a user guide using MemoQ, post-editing a machine-translated legal document, or creating subtitles for a video, all under instructor guidance.

- Scaffolded Teaching:** Start with fundamental tool operations and gradually introduce more complex functions like regular expressions, alignment tools, and quality assurance features as students become more proficient.

- Blended Learning:** Integrate face-to-face lessons with online resources, enabling students to practice software independently while receiving timely feedback.

- Collaborative Projects:** Group assignments replicate real translation team environments, fostering peer collaboration in managing shared translation memories and terminology databases.

- Reflective Practice:** Encourage students to keep detailed logs or portfolios that track their translation workflows, tool usage, and problem-solving approaches.

These strategies help students develop both technical competence and critical thinking skills essential for modern translation work [1; 3].

Effective integration of technology in translation education requires a task-based learning approach that mirrors real-world translation scenarios. By engaging students in authentic projects using CAT tools, subtitling software, and machine translation post-editing, educators can foster practical skills alongside theoretical knowledge. This hands-on methodology encourages active learning and helps students develop problem-solving abilities essential for adapting to diverse translation tasks and technologies. Collaborative projects further enhance this experience by simulating professional teamwork and exposing students to shared translation memories and terminology databases, which are common in industry workflows [1; 2; 4].

Additionally, scaffolded instruction plays a crucial role in gradually building students' technological competencies. Starting with foundational skills in basic CAT tools and terminology management, educators can progressively introduce more complex technologies such as localization platforms and project management software. This step-by-step approach prevents cognitive overload and allows learners to consolidate their knowledge at each stage. Reflective practice, including maintaining detailed logs or portfolios of tool usage and translation decisions, complements scaffolded learning by promoting critical thinking and self-assessment. Together, these pedagogical strategies ensure that students not only acquire technical proficiency but also develop the adaptability and critical awareness necessary for lifelong learning in the evolving translation profession [1; 4; 5].

Challenges and Suggestions:

Incorporating technology into translation education presents several difficulties. Frequent software updates, restricted access to institutional licenses, and unequal availability of tools among students can pose significant barriers. Moreover,

excessive dependence on technology might undermine the development of critical thinking and linguistic sensitivity.

To overcome these issues, universities should:

- Secure open-source or academic licenses for key CAT tools and translation platforms.
- Offer continuous professional development for instructors to keep pace with technological advancements.
- Emphasize that technology should support, rather than replace, human judgment and language expertise.
- Integrate discussions on the ethical implications of using machine translation and artificial intelligence in professional settings [5].

In conclusion, the integration of technology into translation education is indispensable for preparing students to meet the evolving demands of the translation profession. As translation technologies continue to advance, universities must ensure that curricula not only provide linguistic and cultural knowledge but also equip students with robust digital competencies. This dual focus enables future translators to leverage tools such as CAT software, machine translation post-editing, subtitling, and localization platforms effectively, thereby enhancing both productivity and translation quality. Moreover, fostering critical thinking about the ethical implications and limitations of these technologies is essential to maintain the integrity of human judgment in translation processes.

Institutions should also address challenges such as unequal access to software, rapid technological changes, and the need for continuous instructor training. By securing appropriate licenses, promoting collaborative learning environments, and adopting scaffolded, task-based pedagogical approaches, translation programs can create adaptive and resilient graduates. Ultimately, this comprehensive educational strategy aims to produce translators who are not only linguistically proficient but also

technologically agile and ethically aware, ready to contribute meaningfully to a dynamic and globalized translation market.

References

1. Bowker, L. (2002). *Computer-aided translation technology: A practical introduction*. University of Ottawa Press.
2. Cerezo, L., & Caras, A. (2019). Integrating translation technologies in translator training: Pedagogical considerations and classroom practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(4), 368–384. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1681550>
3. Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins Publishing Company.
4. Kenny, D. (2017). Translation tools and technologies. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (pp. 204–220). Routledge.
5. O'Hagan, M. (2016). *The Routledge handbook of translation and technology*. Routledge.
6. PACTE Group. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Journal des traducteurs*, 50(2), 609–619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
7. Schäler, R. (2010). The relationship between translation memory and machine translation. In G. M. Shreve & E. Angelone (Eds.), *Translation and cognition* (pp. 251–271). John Benjamins Publishing Company.

ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ (LLM) У ПРОФЕСІЙНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: ВИКЛИКИ СИСТЕМ

Анастасія Шевчук,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет

У сучасному цифровому світі технології машинного перекладу стали невіддільною частиною перекладацької практики. Широке впровадження великих мовних моделей (LLM), таких як ChatGPT, DeepL, Google Translate та інших, зумовлює потребу в критичному осмисленні їхньої ролі, ефективності й обмежень у професійному перекладі. Моделі штучного інтелекту значно прискорюють процес перекладу, але водночас викликають низку нових лінгвістичних, етичних та когнітивних проблем, пов'язаних із точністю, стилістичною відповідністю та контекстуальною адекватністю перекладеного тексту. Актуальність теми посилюється постійним оновленням мовних моделей і зростаючою довірою до них з боку масової аудиторії, що загрожує зниженням вимог до якості перекладу, особливо в спеціалізованих галузях. Відтак перекладач постає не лише транслятором змісту, редактором, культурним медіатором, а й аналітиком і користувач інтелектуальних технологій.

Серед дослідників, які активно вивчають проблеми машинного перекладу та мовних моделей, слід згадати Філіпа Кьона (Philipp Koehn), Ребеку Ноулз (Rebecca Knowles), Веньхао Чжу (Wenhao Zhu). У вітчизняному просторі машинний переклад досліджують Ірина Юрчак, Андрій Хіч, Віра Оксентюк, Олександр Кузьомін. Відтак, як у світовому, так і в українському науковому середовищі спостерігається зростаючий інтерес до машинного перекладу та мовних моделей, що зумовлений їхнім вагомим прикладним значенням для перекладацької практики і суміжних сфер.

Розглянемо докладніше приклади найтипівіших та найочевидніших викликів для систем перекладу на основі LLM.

1. Проблеми термінології та референції.

У наукових та технічних текстах моделі часто не розрізняють контекстного значення терміна. Наприклад, слово *discharge* у медичному контексті може означати як «виписку з лікарні», так і «патологічні виділення». Мовна модель

без постредагування може створити небезпечне семантичне викривлення.
Наприклад:

Оригінал: *The patient was scheduled for discharge in the morning.*

GPT: *Пацієнту призначено виділення вранці.*

DeerL: *Вранці пацієнтку планували виписати.*

Оптимальний переклад: *Пацієнта планували виписати вранці.*

2. Втрата культурної конотації.

Автоматичні перекладачі не завжди вловлюють культурно зумовлені алюзії або фразеологізми. Наприклад, фраза «He pulled a Nixon move» має політичний підтекст, що пов'язаний з історичним контекстом США, і не має прямого відповідника в інших мовах. Переклади LLM систем не передбачають опис значення:

OpenL: *Він зробив хід Ніксона.*

GPT: *Він повівся, як Ніксон.*

Оптимальний переклад: *Він повівся як Ніксон — зник без пояснень.*

3. Стилiстична неузгодженiсть.

У рекламному чи публіцистичному стилі часто губиться інтонаційна насиченість тексту-оригіналу.

Оригінал: *Don't miss out — grab yours today!*

GoogleTranslate: *Не пропустіть — візьміть свій сьогодні!*

Claude: *Не пропустіть — придбайте просто зараз!*

Оптимальний переклад: *Не прогав свого — забирай сьогодні!*

4. Проблема автоматизму перекладача.

Мовні моделі створюють ризик «автоматизації мислення» самого перекладача. Часто перекладачі довіряють системі настільки, що не перевіряють зміст на предмет фактологічної або прагматичної адекватності. Це особливо небезпечно у фахових, наприклад, технічних, юридичних чи медичних, текстах. Наприклад, словосполучення «*safety hazard*» перекладене OpenL як «*небезпека для безпеки*», що насправді позначає «*небезпечний фактор*».

Розуміючи та усвідомлюючи той факт, що великі мовні моделі не є досконалі інструменти, які цілком змогли би замінити людину-перекладача, необхідно зважати на можливі труднощі та обмеження й інтегрувати ці моделі у перекладацьку практику як допоміжні ресурси.

Використання мовних моделей у перекладі — це не просто технологічне нововведення, а комплексне лінгвістичне, культурне й етичне питання. Переваги таких моделей очевидні: швидкість, гнучкість, доступність. Однак серйозні обмеження — зокрема, брак контекстної чутливості, труднощі зі стилістикою та культурною адаптацією — вимагають обережного використання. Професійний переклад не може бути повністю делегований ШІ без втрати якості.

Перспективи подальших досліджень. У майбутньому необхідно розробити стандарти постредагування текстів, перекладених мовними моделями; створити спеціалізовані корпуси з маркуванням помилок LLM; поглибити дослідження взаємодії людини і ШІ в когнітивному перекладацькому процесі; запровадити міждисциплінарні навчальні програми, які поєднують переклад, лінгвістику та комп'ютерні науки. Такі кроки дозволять не лише мінімізувати ризики, а й максимально ефективно інтегрувати новітні технології в професійну діяльність перекладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Google Translate. URL: <https://translate.google.com/?hl=uk&sl=en&tl=uk&op=translate> (дата звернення: 10.05.2025).

DeepL. URL: <https://www.deepl.com/uk/translator> (дата звернення: 10.05.2025).

Claude. URL: <https://sider.ai/uk/translator/text-translator> (дата звернення: 10.05.2025).

OpenL. OpenL Translate. URL: <https://openl.io/uk> (дата звернення: 10.05.2025).

Chat GPT. URL: <https://chatgpt.com/>(дата звернення: 10.05.2025).

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анжеліка Солодка,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри перекладу,

Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

Розширення професійних функцій перекладачів до міжкультурного посередництва, високі вимоги до якості їх професійної підготовки визначили необхідність встановлення технологічного апарату та умов формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів, адаптованих до сучасної системи професійної підготовки у вищій школі.

Аналіз та узагальнення наукових праць щодо проблеми формування міжкультурної компетентності дозволили зробити наступні висновки (Солодка, 2014а; 2014б; 2015; 2016):

1) міжкультурна компетентність – це інтегративна система, що складається з певного набору компетенцій, що забезпечують успішність міжкультурної взаємодії на макро- та мікрорівнях;

2) міжкультурна компетентність відрізняється біполярною структурою, має динамічний характер і ґрунтується на діалозі культур;

3) міжкультурна компетентність не утворюється самостійно і потребує цілеспрямованих дій щодо її формування.

Екстраполяція даного поняття у сферу професійної діяльності перекладачів, враховуючи їх нові функції як медіаторів культур, дозволила трактувати міжкультурну компетентність перекладачів як інтегративну якість фахівця, що відображає його готовність та здатність забезпечувати успішність міжкультурної взаємодії між представниками різних лінгвокультур за допомогою створення спільного для них значення етнокультурних цінностей, норм, уявлень, особливостей вербальної та невербальної поведінки.

З метою виявлення змісту цієї компетентності звернемось до науково-педагогічних досліджень із зазначеної проблеми.

На думку дослідників, міжкультурна компетентність є єдністю трьох основних складових – лінгвістичної, соціокультурної та інтерактивної компетенцій, які у своїй єдності утворюють якісно нове ціле, що має властиві ознаки, відмінні від кожної із компонентів, взятих окремо.

У вітчизняній та зарубіжній науці загальноприйнятими компонентами міжкультурної компетентності визначають такі:

1. *Комунікативна компетенція* – здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовленнєву діяльність відповідно до цілей та ситуації спілкування в рамках тієї чи іншої мови та сфери діяльності (Чеботарьова, 2014). В її основі лежить комплекс умінь, що дозволяють здійснювати мовне спілкування у його продуктивних і рецептивних видах.

2. *Дискурсивна компетенція* означає здатність використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту. Поняття «дискурс» означає зв'язковий текст, надфразова єдність. Однак існує різниця між текстом і

дискурсом. Якщо під текстом розуміється якась абстрактна формальна конструкція, то дискурс – це тексти, створені в результаті спілкування. Отже, дискурс є таким мовленнєвим твором, який поряд з лінгвістичними характеристиками має екстралінгвістичні параметри, що відображають ситуацію спілкування та особливості учасників спілкування. Таким чином, дискурсивна компетенція передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування та комунікативних завдань (Марголін, 2022).

3. *Стратегічна (компенсаторна) компетенція* – здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для компенсації прогалин у знаннях лінгвістичного коду або непорозумінь, що виникають з інших причин (Буданова, Чепелєва, 2023).

4. *Прагматична компетенція* проявляється у бажанні та вмінні вступати в комунікацію з іншими людьми, у здатності орієнтуватися в ситуації спілкування та будувати висловлювання відповідно до комунікативного наміру мовця та ситуації (Яцишина, 2017).

5. *Лінгвістична (лінгвокомунікативна, мовна) компетенція* розглядається як володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови та здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки та висловлювати власні судження в усній та письмовій формі; здатність виробляти та інтерпретувати висловлювання, побудовані за нормами (правилами) відповідної мови та мають конвенційні значення, що їм зазвичай приписує носій мови (Сергієнко, Пантелєєва, Підлужна, 2020). Мовна компетенція за М. Хомським означає здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків та правил їх з'єднання.

Отже, мовну компетенцію можна визначити як базовий компонент комунікативної компетенції, що передбачає знання категорій та одиниць мови

всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного та текстового) та їх функцій, а також правил оперування мовними одиницями для побудови висловлювань різних ієрархічних ступенів та їх розуміння.

6. *Мовна (іллокутивна) компетенція* означає знання способів формування та формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість реалізувати комунікативний намір (мовленнєва дія) (Струганець, 2012).

7. *Соціальна компетенція*, яка включає бажання та вміння взаємодіяти з іншими, мотивацію, ставлення, впевненість у собі, емпатію та здатність керувати соціальними ситуаціями; здатність використовувати соціальні стратегії, які підходять для досягнення комунікативних цілей (Лукацька, (2021).

8. *Соціокультурна компетенція* має на увазі знання національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів користування цими знаннями у процесі спілкування (Safina, 2014).

9. *Соціолінгвістична компетенція* – це здатність здійснювати вибір лінгвістичної форми та способу мовного вираження, адекватними умовам акту комунікації, тобто ситуації спілкування, цілей та намірів, соціальним та функціональним ролям партнерів по спілкуванню (Михальчук, Коваль, 2024).

10. *Країнознавча чи культурно-країнознавча компетенція* – поінформованість про історичні, географічні та національні особливості країни, мови якої вивчається. Країнознавча компетенція включає і лінгвокраїнознавчий компонент, що передбачає знання та правильне використання таких іншомовних слів і виразів, що позначають реалії (предмети, явища, ідеї), яких немає у своїй країні (Safina, 2014).

11. *Регулятивна компетенція* передбачає наявність умінь керувати своєю поведінкою. Вона включає цілепокладання, планування, мобілізацію та стійку

активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Вона складається з культурної саморефлексії, сприйняття стандартів іншомовної культури та вміння долати «культурний шок» при знайомстві з реаліями життя іншомовної країни. *Аутокомпетенція* передбачає володіння технологіями подолання професійних деструкцій, високий рівень рефлексії та самоперевірки (Пометун, 2004).

Формування міжкультурної компетентності має починатися з формування готовності визнавати етнокультурні відмінності як щось позитивне, яка потім розвивається до здатності міжетнічного розуміння та діалогу. Кожна людина є носієм культурних цінностей і водночас «реалізатором» цих цінностей у світ «Іншого». Сприйняття світу «Іншого» відбувається як особистісне та ментальне. Отже, в міжкультурному діалозі етнокультурна компетенція постає як основа для розрізнення, зіставлення, зустрічі, вивчення, комунікації та вільної творчості.

Тому розуміння та сприйняття сучасного світу у всьому його різноманітті, усвідомлення необхідності міжкультурної комунікації, як основного принципу співіснування в ньому, можливо тільки на основі усвідомлення взаємозв'язку з власним етносом, його культурою, усвідомлення власної ідентичності, знання національної культури та історії.

Таким чином, з позицій системного підходу міжкультурна компетентність майбутніх перекладачів може розглядатися як система, що інтегрує у своєму складі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти.

Системний аналіз досліджуваної компетентності дозволив зробити висновок про взаємозалежність та взаємний вплив її компонентів. Так, лінгвокомунікативну основу етнокультурної компетенції становлять етносоціальні функції мови, поняття рідної та національної мов. Соціокультурний аспект лінгвістичного компоненту лінгвокомунікативної компетенції реалізується у різних сферах спілкування одночасно з правилами

мовного етикету та мовної поведінки. Комунікативний аспект аутокомпетенції обумовлений високим рівнем самосвідомості та саморегуляції, оскільки передбачає вміння слухати співрозмовника, відчувати його внутрішній світ, висловлювати свої почуття та керувати своїм емоційним станом. Етнокультурний аспект аутокомпетенції передбачає готовність людини до взаєморозуміння та взаємодії.

Вказані зв'язки між компонентами структури міжкультурної компетентності виходять за її межі у сферу базових соціально-професійних компетентностей перекладача і безпосередньо впливають на них..

В умовах професійної діяльності перекладача сформовані базові лінгвокомунікативні компетенції (лінгвістична та дискурсивна) дозволяють спеціалісту повно, логічно, зрозуміло, лінгвістично коректно будувати свої висловлювання та адекватно розуміти мову інших людей. Низький рівень сформованості лінгвістичного та дискурсивного компонентів лінгвокомунікативної компетенції негативно впливає на якість формулювання думок і в результаті – на якість виконуваної роботи в міжкультурних умовах спілкування. Недостатній рівень сформованості соціокультурної та стратегічної компетенцій надає несприятливий вплив на процес професійно-ділового спілкування, утруднюючи або навіть блокуючи його, породжуючи нерозуміння. Все це може викликати реакцію неприйняття і відчуження, що впливає на продуктивність перекладацької діяльності.

Володіння знаннями соціокультурних реалій своєї країни та загальних цивілізаційних цінностей підвищує рівень загальної культури, ерудованості та освіченості фахівця.

Вирішення проблеми наповнення внутрішнього змісту міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів здійснювалося через дослідження значення професійної компетентності перекладачів, яка розглядається як цілісне явище, що інтегрує не тільки знання, вміння, професійно значущі

особистісні якості, а й мотивацію, досвід спеціаліста, необхідні йому для виконання професійних завдань. З цього погляду дидактичний зміст міжкультурної компетентності включає в себе мотивацію та інтерес, установки та відносини, знання, вміння та навички, професійно значущі особистісно-поведінкові якості майбутніх перекладачів, досвід міжкультурної діяльності та міжкультурного спілкування

Таким чином, системний аналіз міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів дозволив зробити висновок про те, що вона є сукупністю чотирьох компетенцій, взаємозв'язок та взаємозалежність яких забезпечуються за рахунок елементів її змісту. При цьому досвід міжкультурної діяльності та міжкультурного спілкування інтегрує всі компоненти та елементи досліджуваної компетентності у єдине неподільне ціле.

Список використаних джерел

- Буданова, І., Чепелева, М. (2023). Теоретичні засади формування компенсаторної компетенції студентів під час використання професійної термінології. *Молодий вчений*. № 1. С.96-101.
- Лукацька, Я. (2021). Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських і зарубіжних наукових працях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. № 1 (21). С. 49-53.
- Марголін, А.Г. (2022). Загальна характеристика дискурсивної компетентності як педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків. Випуск 51. С. 39-46.
- Михальчук, Н., & Коваль, І. (2024). Психологічні функції соціокультурної компетентності. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (63), 219–241.
- Пометун, О.І. (2004). Теорія і практика реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. / *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики*. Київ: «К.І.С.».
- Сергієнко, М.С., Пантелєєва, О.Я., Підлужна, І.А. (2020). Формування лінгвістичної компетентності з використанням нейродидактики. *Інноваційна педагогіка*. С. 41-45.

- Солодка, А.К. (2014а). *Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика*. Монографія/ за заг. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв: Іліон;
- Солодка, А.К. (2014б). *Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ*. Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв : Іліон.
- Солодка А.К. (2015). *Кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів*. [Текст] : монографія. Миколаїв : Іліон.
- Солодка, А.К. (2016). *Культурний інтелект*. Монографія за наук. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв : Швець В. М.
- Струганець, Л. В. (2012). *Культура мови. Модульний курс: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів вишів України*. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка.
- Чебатарьова І.О. (20214). Комунікативна компетентність. Теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків. Випуск XXXVI. С. 205-215.
- Яцишина, Н.В. (2017). Сутність і структура прагматичної компетентності майбутніх перекладачів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 6 (81). С. 254-263.
- Safina, M. S. (2014). Formation of socio-cultural competence in foreign language teaching. *Procedia*. No. 136. P. 80–83.

ПОЛІТКОРЕКТНА ЛЕКСИКА В МЕДІЙНИХ ТЕКСТАХ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Вероніка Мазай,

здобувачка вищої освіти,

група БДАМ-24,

Київський національний університет технологій та дизайну

Світлана Федоренко,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри філології та перекладу,

Політична коректність передбачає уникнення слів і висловів, які можуть образити людей через їхню стать, національність, фізичний стан чи інші особливості. Вона особливо важлива в медіа, де мова впливає на сприйняття інформації. Переклад таких слів теж має свої труднощі, адже важливо не тільки правильно передати зміст, а й зробити це так, щоб текст залишався зрозумілим і коректним для читачів.

Важливим аспектом медійного дискурсу, який необхідно враховувати при перекладі, є парадигма політкоректності. З-поміж ознак медійного тексту, що слугують певним зумовлюючим середовищем для появи політкоректних одиниць у його лінгвосеміотичному просторі, слід відзначити групову співвіднесеність (адресант поділяє погляди своєї читацької аудиторії), публічність (орієнтованість на масового адресата), дісенсусну орієнтованість (створення протиріччя з подальшою дискусією), агональність (здатність впливати на свідомість і поведінку носіїв мови), інсценування (розігрування на арені газетного простору певних подій). Отже, політкоректні одиниці в медійному тексті відіграють такі функції: приховування неприємних соціально-політичних реалій, збереження мовленнєвого співробітництва, впливу на ціннісні установки адресата, викривленого відображення інформації у свідомості адресата, гіперболізації низьких і середніх стандартів реальності/їх представлення в привабливішому світлі (Алексенко, 2019; Совпенко, Федоренко, 2018).

Лінгвістичний феномен політичної коректності ставить за мету уникнення відносин, дій і форм мовного вираження, які містять певне упередження та можуть викликати почуття образи в людей залежно від їх статі, віку, расової й етнічної приналежності, сексуальної орієнтації, фізичного стану. Сааме евфемізацію вважають найважливішою стратегією, за допомогою якої в мові реалізується феномен політичної коректності. Евфемізація полягає у, по-перше,

позначенні негативного денотата (предмета чи явища, що відзначене негативним до нього ставленням), по-друге, в опосередкованості номінацій меліоративного, тобто пом'якшеного характеру. В результаті міграції політкоректних одиниць за межі соціальних діалектів слово може втрачати свій евфемічний ефект і переходити з розряду слів із меліоративним характером до розряду прямих найменувань об'єктів або явищ. Виходячи із цього, змінюється й прагматична спрямованість лексеми: замість вуалювання соціальних, економічних та інших проблем лексична одиниця набуває негативного значення, і слова, що до цього були політкоректними, у подальшому потребують нової заміни (Назаренко, Галеженко, 2019).

Сьогодні більшість слів, що зазвичай вживалися на позначення людей з фізичними вадами (наприклад, *invalid, handicapped, defective, crippled*, тощо), вважаються невічливими та образливими. Такі зневажливі слова не повинні вживатися у перекладах. Потрібно також обережно ставитися до евфемізмів на кшталт *people with special needs, differently abled, physically challenged*, тому що вони можуть сприйматися як образливі через свої зверхні конотації. Більш прямі позначення, на кшталт *people with disabilities*, зазвичай сприймаються як менш образливі.

Постколоніальне західне суспільство, рухи за права жінок та сексуальних меншин призвели за останні десятиліття до значних змін у лексичному складі англійської мови. У гендерних політкоректних евфемізмах спостерігається нейтралізація за ознакою статі шляхом уникнення «сексистських» суфіксів *-man, -woman, -er* і *-ess*: *policeman, policewoman* → *police officer*; *chairman, chairwoman* → *a chairperson* або *chair* (Ковач, Голіяд, 2023, с. 30).

Тенденція до евфемізації мовлення є універсальною. Відтворення евфемізмів при перекладі може викликати певні труднощі. Питання адекватності та еквівалентності перекладу є важливою проблемою сучасного перекладознавства. Головне завдання перекладача полягає у чіткому відтворенні та збереженні змісту тексту оригіналу й усвідомленні особливостей

вживання евфемізмів у мовах. Інколи важливо правильно зрозуміти підтекст (Ковач, Б. В., Голіяд, 2023, с. 13). Наприклад, в англомовному реченні *Overall, comparing 2016 and 2020, Trump gained 4 percentage points with African Americans, 3 percentage points with Latinos, and 5 percentage points with Asian Americans* (*The Guardian*, November, 2020) в перекладі українською («Загалом, порівнюючи 2016 та 2020 роки, Трамп набрав 4 відсотки голосів від афроамериканців, 3 відсотки від латиноамериканців та 5 відсотків від американців азіатського походження») лексема *African American* є політично коректним лексичним варіантом. У цьому випадку переклад за допомогою калькування – *афроамериканець* є доречним. А лексема *Latino* (мн. *Latinos*) – скорочена від *Latin American* – поширена на теренах США на позначення американців, чії родини походять з країн Латинської Америки. Відтворення цієї лексичної одиниці українською мовою шляхом адаптивного транскодування як *латинос* / *латиноси* з огляду на сферу побутування цієї лексеми порушувало б певні етичні норми. Тому доречним є використання методу додавання: в мові перекладу маємо *латиноамериканець* (Ковач, Голіяд, 2023, с. 16).

Використання методу трансформаційного перекладу пов'язане з двома факторами. По-перше, відсутність еквівалентної лексеми в мові перекладу змушує вдаватися до заміни значення вихідного слова. По-друге, деякі граматичні особливості мови оригіналу не зустрічаються в мові перекладу. Наприклад, розглянемо англомовне речення *Parents struggle to get help for mentally ill children during pandemic* (*The Guardian*, October, 2020) та його переклад українською «Батьки намагаються отримати допомогу для дітей з психічними розладами під час пандемії». У цьому прикладі спостерігаємо застосування граматичної субституції, у результаті якої прислівник *mentally* перекладається українським прикметником *психічний*.

Отже, політична коректність є важливим інструментом у медійному дискурсі, оскільки допомагає уникати образливих висловлювань і підтримує

нейтральність мови. Евфемізація, як основний механізм політкоректності, дозволяє пом'якшити терміни, що можуть бути сприйняті негативно. Переклад таких термінів з англійської на українську мову вимагає уважного підходу, щоб зберегти правильний зміст і відповідність культурним нормам.

Список використаних джерел

- Алексенко, С. Ф. (2019). Лінгвопрагматичні особливості політкоректних одиниць в англомовному газетному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*, 7(том 1), 65-69.
- Ковач, Б. В., Голіяд, Н. І. (2023). *Лінгвальні засоби творення образу України в сучасних англійськомовних ЗМІ та їх відтворення українською мовою*. Київ: Київський Національний Лінгвістичний Університет.
URL : <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/5541/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%87%20%D0%91.%20%D0%9F%D0%B0%2058-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Назаренко, О. В., Галеженко, В. Г. (2019). Евфемізми як лексичний засіб вираження категорії політкоректності. *Нова філологія*, 76, 99-103.
- Совпенко, М. О., Федоренко, С. В. (2018). *Лінгвокультурний та прагматичний аспекти перекладу політкоректної лексики в англомовних медійних текстах*. Магістерська дисертація. Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».
<https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/b7451e63-a586-4fde-85aa-745e01d1d2c4/content>

ТІКТОК ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Пишняк Яна

Рівненський державний гуманітарний університет

Рівне

Ольга Безкоровайна

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики іноземних мов та методики
викладання*

Рівненський державний гуманітарний університет

Рівне

Коли ми чуємо словосполучення покоління зумерів, у нас виникає миттєва асоціація з TikTokом, та іншими подібними платформами. TikTok – це платформа для обміну відео в соціальних мережах, яка була заснована в 2016 році китайською технологічною компанією ByteDance. Популярність якої експоненціально зростає з моменту її запуску на міжнародному рівні. Так, наразі платформа TikTok зараз є доступною у більш ніж 150 різних країн, та яку щодня відвідують близько 1 мільярда користувачів у всьому світі.

Крім того, сьогодні TikTok – це один із найпопулярніших додатків для обміну короткими відео, який можна використовувати на заняттях іноземної мови. Адже використання TikTok робить процес навчання мобільним, цікавим, індивідуальним та диференційованим. При цьому, даний додаток не замінює викладача, а доповнює, та розширює його арсенал можливостей, під час занять з іноземної мови. Використання освітянами TikTok-у, виконує фасилітарську функцію, робить навчальний матеріал доступнішим для засвоєння, атракційним, мобілізаційним, та мотивуючим для учнів. Крім цього, правильно підібраний матеріал у TikTok, та організоване заняття, допомагають занурювати студентів в реальні ситуації спілкування. Активізують лексичний і граматичний матеріал, стимулюють розмовні процеси, сприяють подоланню мовного бар'єра, який часто виникає в ситуації реального спілкування іноземною мовою.

Дослідивши відео TikTok, можна виділити наступні критерії, щодо їх використання:

1. Взаємовідносини. Обов'язково потрібен додатковий зв'язок між вчителем, та його учнями. Навіть якщо викладач не підписався на тих самих TikTok-ерів, що і студенти, але активно користується цією платформою, він буде ознайомлений з роботою даного сервісу, а учні дивитимуться на вчителя із легким збентеженням, тому що він знає про їхній світ, і крокує в ногу із сучасним світом.
2. Тривалість відео TikTok. Відео може тривати до 10 хвилин, але багато з них навіть тривають близько 1-2 хвилин. Це ідеально підходить для швидкої концентрації уваги, а також, кожного разу дає змогу налаштувати мовленнєву діяльність учнів.
3. Зміст відео. Велика наявність різних видів змісту відео, які суттєво відрізняються від відео на YouTube. Наприклад, є багато «персональних шоу» (коли одна людина виконує кілька ролей у сценці) або «стібки та дуети» (коли хтось відповідає на відео іншого автора). Ці відео можуть бути більш захоплюючими чи навіть складними для розуміння студентів, тому що наявність часто скорочень, зміни голосу та тону, а також багато зворотних і зовнішніх посилань.
4. Різноманітність мови. Вчитель може вибрати, якими мовами хоче отримувати відео рекомендації, і це найкраща функція для тих, хто вивчає мови. Крім того, можна обирати різні англійські акценти, які на думку викладача найкраще передають витонченість мови.
5. Потенціал мемів. Основна суть мемів полягає в тому, що вони повторюються й використовуються лише в певних контекстах. Потенціал TikTok у цьому випадку – це «звуки», які редагуються майже під кожним відео. Ці звуки (пісні чи аудіоканали з інших відео) також використовуються лише в заданих контекстах, тому викладач може провести вправу, коли учні першими почують звук, і відгадають, про що йтиметься у відео. Вони також можуть написати власний сюжет для звуку, який вчитель їм продемонстрував.

Основною причиною використання відео на заняттях іноземної мови є те, що учні все одно їх постійно переглядають. Адже ми вже не можемо уявити своє життя без візуальних медіа, і це є фактом. Відео, як правило, привабливіше просто тому, що вони можуть розповісти більше, ніж просто зображення. Відео можуть принести найбільш автентичний вміст прямо в руки студентів. Це подарунок, який неможливо залишити невивченим, тому що кожен (як викладачі, так і студенти) може отримати можливість послухати найновішу мову з будь-яким акцентом з будь-якої точки світу.

Таким чином, TikTok являється сучасним інструментом щодо підготовки учнів до спілкування в англомовному середовищі. А викладачеві допомагає вирішити низку проблем, зокрема, подолати негативний вплив міжмовної інтерференції, та підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

Література

1. Безкоровайна О.В(2016) Інноваційна діяльність викладача іноземної мови:проблеми теорії та практики. Журнал Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. С.10-14. Рівненський державний гуманітарний університет
2. Безкоровайна О.В (2020) Застосування медіа ресурсів під час вивчення іноземної мови в початкових класах. Журнал ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ Голова конференції- Богданов Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук. С.89. Рівненський державний гуманітарний університет
3. Нежива О. М. (2021). Smart – освіта у навчальному просторі сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* (194), 37-40. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-37-40>
4. Нежива О. (2021). Сучасні підходи викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Сучасні методики навчання іноземної мови і перекладу в Україні та за її межами: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, Переяслав 3 грудня 2021 р. / Міністерство освіти і науки України, Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав.

5. Нежива О. (2022). Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Кропивницький, 21 лютий 2022 р. / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький. 159-161.

Cognitive-based approaches in Language Teaching

Афанаскіна Вікторія Юріївна

бакалавр IV курсу філологічного факультету

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне

Науковий керівник - кандидат педагогічних наук,

доцент, А.В. Фрідріх

In the landscape of English language education, teachers frequently encounter persistent challenges that traditional pedagogical approaches struggle to address effectively. Questions such as “Why is this not working?” and “Why is it so difficult for students to recall previously taught material?” have become commonplace in educational settings, highlighting a disconnect between teaching methods and the natural mechanisms of human learning [3]; [8]. The acquisition of a second language requires intricate interconnection among various cognitive processes to perceive language through listening and reading, and to produce it through written symbols, phonemes, words, and sentences in speech.

The value of implementing cognitive-based approaches in language teaching stems from an understanding that successful language acquisition depends primarily on the integrated functioning of cognitive processes [12]. The natural preconditions for language learning are embedded within cognitive processes that govern information processing, including perception, attention, memory, and

metacognition. These cognitive processes do not operate alone but function as a network that facilitates the complex task of acquiring and using a second language [6].

Modern language teaching, particularly in English as a foreign language, requires more than mere transmission of linguistic input. Educators should apply learning experiences that actively engage the mind, guiding learners through attention-focused activities, memory-enhancing techniques, and opportunities for self-regulation. Cognitive-based approaches prioritize not only what is taught but how information is perceived, processed, and interpreted by learners. By grounding language teaching in cognitive science, educators can move beyond intuition-driven instruction and implement targeted, evidence-based strategies that enhance learner engagement, autonomy, and long-term language development.

1. Basic Cognitive Mechanisms in Second Language Acquisition

The processes of language perception occur through multisensory channels, including hearing sounds, seeing symbols, touching objects, and integrating various sensory experiences [3, 8]. In human cognition, categorical images exist for objects and concepts, accessed through analogical reasoning by senses that construct word meaning. For instance, when using the word “apple,” individuals retrieve their categorical knowledge: some might visualize sweet-tasting or soury fruit, it might be red, yellow or green. Through these sensory capabilities of the human brain, speakers can describe objects using descriptive language, and despite having different categorical memories, conversation participants can achieve mutual understanding because of prior and common knowledge of the object.

During second language learning, when learners encounter new linguistic concepts, they naturally attempt to map these onto existing categorical units established through their first language [7]. The success of this mapping process

depends significantly on the degree of familiarity between L1 and L2 words [9]. Where significant differences exist between languages in how they categorize and represent concepts, learners utilize cognitive processes that previously helped them acquire knowledge about objects and concepts [5].

Attention, functioning as a limited mental resource, determines what linguistic input learners process and eventually retain. According to Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis [12], conscious attention or noticing serves as a necessary precondition for second language acquisition. Learners cannot acquire language structures if they do not first notice the input, making attention direction a critical component of effective language instruction. Contemporary cognitive models conceptualize attention not as a binary on/off mechanism but as a scalable resource that can be trained and strategically directed. [6] Learners cannot process all incoming stimuli simultaneously; therefore, they must prioritize certain linguistic features over others.

Memory functions as a complex cognitive system comprising interconnected components: working memory, short-term memory, and long-term memory, each performing distinct roles at various learning stages. Working memory operates as a mental workspace where learners actively manipulate information, functioning as a cognitive notepad that holds information temporarily while processing occurs. When someone speaks in a foreign language, working memory permanently receives sounds while decoding meanings and formulating responses. However, working memory has significant limitations, a restricted capacity of approximately 7 items [10] and brief duration, which explains why students might understand individual words but struggle with complex sentences when cognitive resources become overloaded.

Short-term memory acts as temporary storage where information remains for approximately 15-30 seconds after initially noticing. When students face new vocabulary, it enters short-term memory first. Without active engagement through repetition, writing, or connection to prior knowledge, information simply fades

away, explaining why vocabulary encountered minutes earlier vanishes without deliberate processing activities.

Long-term memory represents the permanent storage system with unlimited capacity, functioning like a vast library of organized knowledge. However, storing information in long-term memory does not guarantee easy retrieval; learners often require appropriate contextual cues to access stored information effectively. The transfer from working memory to long-term memory requires strategic instruction that supports encoding processes while managing cognitive load appropriately.

Metacognition refers to learners' awareness and regulation of their own cognitive processes. In second language acquisition, metacognition encompasses learners' ability to plan, monitor, and evaluate their language learning strategies while understanding their individual learning preferences and capabilities [4]; [13]. This self-awareness proves essential for developing learner autonomy, representing a goal in modern English language pedagogy based on learner-centered and cognitively informed teaching approaches.

Metacognition typically divides into two interconnected components: metacognitive knowledge and metacognitive regulation. Metacognitive knowledge refers to what learners understand about themselves as learners, including awareness of the tasks they face and strategies available for task completion. Metacognitive regulation concerns how learners apply this knowledge through activities such as planning study approaches, monitoring comprehension during listening or reading activities, and adjusting strategies when difficulties arise.

2. Practical Implementation of Cognitive Processes in English Language Teaching

Effective implementation of perceptual engagement requires recognizing and accommodating diverse learning styles and sensory preferences. Multisensory

approaches prove particularly effective because they provide multiple ways for information processing while accommodating individual differences in perceptual preferences. Teachers can implement Total Physical Response (TPR) activities that combine visual, auditory, and kinesthetic elements, creating rich learning experiences that engage multiple cognitive channels at the same time. Dual Coding Theory [11] supports combining visual and verbal instruction to help learners encode information more deeply and create stronger memory traces.

Attention management requires systematic implementation of salience techniques that guide learner focus toward target linguistic features. Visual emphasis through highlighting, bolding, or enlarging critical language items increases the likelihood that learners will notice and process important information. Auditory emphasis through repetition, stress, and intonation variation during listening tasks helps direct attention to key structural elements. Task-based activities are proven particularly effective for attention engagement because they create authentic communication needs that naturally direct attention toward relevant linguistic forms. When learners are prompted to complete such tasks, attention flows toward language elements necessary for task completion, creating optimal conditions for noticing and acquisition. Information-gap activities, problem-solving tasks, and collaborative projects maintain sustained attention while providing purposeful contexts for language use.

Memory optimization requires careful management of cognitive load while implementing strategies that support encoding and retrieval. Chunking techniques break information into manageable units that respect working memory limitations while facilitating processing. Spaced repetition schedules review and practice activities at gradually increasing intervals, supporting long-term retention through systematic rehearsal. Retrieval practice activities, including low-stakes quizzes, oral recitation, and active recall exercises, strengthen memory traces while improving accessibility of stored information. The testing effect demonstrates that active retrieval of information from memory enhances long-term retention more

effectively than passive review or repeated exposure. Contextual encoding strategies help learners create connections between new information and existing knowledge. When language learning occurs within authentic, personally relevant contexts, learners develop stronger memory associations that support both retention and transfer to new situations.

Metacognitive development requires explicit instruction in learning strategies combined with regular opportunities for reflection and self-evaluation. Goal-setting activities help learners establish clear, achievable objectives while developing awareness of their learning priorities. Self-monitoring techniques teach learners to assess their progress during learning activities, enabling real-time adjustments and strategy modifications. Strategy instruction should include explicit teaching of various learning approaches, guided practice in strategy application, and reflection on strategy effectiveness. Learners benefit from understanding when and why to use specific strategies, developing flexibility in strategy selection based on task requirements and personal learning preferences. Regular reflection activities, including self-assessment checklists and peer feedback sessions, provide support for metacognitive development by encouraging learners to analyze their learning processes and outcomes. This reflective practice helps learners develop greater awareness of their cognitive processes while building capacity for autonomous learning.

3. Conclusion

Throughout the basic cognitive processes and an overview of how to facilitate them by techniques, we want to conclude that the involvement of cognitive processes in English learning acquisition represents a paradigmatic shift from traditional content-focused instruction toward learner-centered, cognitively informed pedagogy. Understanding and implementing cognitive principles: perception, attention, memory, and metacognition can enable educators to create more efficient and engaging learning experiences that include the natural mechanisms of human learning.

The integration of cognitive awareness into language teaching practices transforms classrooms into dynamic environments where learners actively engage with linguistic input through multiple cognitive channels while developing autonomous learning capabilities.

The practical implementation of cognitive principles requires attention to individual differences, strategic use of attention-directing techniques, careful management of cognitive load, and explicit development of metacognitive awareness. Through this comprehensive approach, English language learners develop not only linguistic competence but also the cognitive skills necessary for continued language development throughout their lives.

As language education continues evolving, cognitive-based approaches provide stable, scientifically grounded principles for navigating changes in technology, methodology, and learner needs. By understanding and applying cognitive-based approaches, educators contribute to the development of more effective, humane, and successful language learning experiences that prepare learners for authentic communication in an interconnected world.

References

1. Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*.
2. Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
3. Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660.
4. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
5. Gentner, D., & Markman, A. B. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52(1), 45–56. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.1.45>

6. Godfroid, A., Boers, F., & Housen, A. (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in incidental L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483-517.
7. Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
8. Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Kellerman, E. (1983). *Now You See It, Now You Don't*. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
10. Miller, G. A. (1956). *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
11. Paivio, Allan. (1991). *Dual Coding Theory: Retrospect And Current Status*. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie. 45. 255-287. [10.1037/h0084295](https://doi.org/10.1037/h0084295).
12. Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
13. Wenden, A. (1998). *Metacognitive Knowledge and Language Learning*. *Applied Linguistics*, 19, 515-537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>

THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN THE LEARNING OF A TARGET LANGUAGE

Ганна Андрощук,

Рівненський державний гуманітарний університет

The rise of online learning platforms has transformed English language education, fostering greater learner autonomy. Autonomy in language learning refers to the learner's ability to take charge of their own learning process, including setting goals, selecting resources, and self-regulating progress. This article explores how online learning environments contribute to the development of autonomy among English language learners.

The issue of development of autonomy was studied by Holec and Benson (Benson, 2007; Holec, 1981). The question of the role of online learning in the formation of autonomy was studied by Benson and Voller, Lai, Reinders (Benson & Voller, 2014; Lai, 2017; Reinders, 2014).

Learner autonomy is defined as the capacity to control one's own learning rather than relying solely on teachers or external structures (Holec, 1981). It encompasses abilities such as using learning strategies, working independently, and engaging creatively with language (Littlewood, 1996). Contemporary literature on autonomy emphasises the ability of students to control the content, pace and methods of their learning, which is especially relevant in online formats (Benson, 2011). Development of autonomy is largely dependent on the level of digital literacy of students, as well as institutional support that can guide the process of autonomous learning (Lai, 2017).

In recent years, online learning has become a fundamental aspect of education worldwide. It encompasses not only the online environment but also various computer-based learning platforms, methods, formats and media (Keengwe & Kidd, 2010). The internet enables learners to become critical users of multiple resources and engage in collaborative learning online, which enhances their ability to manage and organize their learning independently (Zhong, 2018).

Online learning significantly impacts learner autonomy by providing a flexible, self-directed learning environment that encourages students to take control of their educational process. One key aspect is that online learners benefit from a more convenient self-study environment that allows them to learn at their own pace and style, access unlimited internet resources, and schedule their learning flexibly (Reinders, 2014). This flexibility fosters autonomy by enabling learners to make decisions about their learning content and process, which is less rigid than traditional instructor-centered education (Serdyukova & Serdyukov, 2013).

Benson argues that autonomy is not a static achievement, but a developmental process that occurs under certain conditions (Benson, 2007). While technology can facilitate autonomous learning and shift the paradigm from passive content consumption to active engagement, the role of the teacher is crucial in promoting student autonomy in an online learning environment in an educational institution. Teachers should provide support and create conditions that will help students become independent learners in an online learning environment.

Research also indicates that autonomy in online learning enhances motivation and self-directedness, empowering learners to take responsibility for their learning outcomes. However, this autonomy can present challenges, as some learners struggle with the freedom and flexibility, which may lead to distractions and difficulties in maintaining focus without additional support (Jaggars & Xu, 2016).

In an online setting, a teacher might rely on digital features that provide opportunities for learners to plan, monitor and reflect on their learning processes, which supports metacognitive skills essential for autonomy. Digital tools that enable learners to set goals, track progress, and receive timely feedback empower them to regulate their learning effectively (Benson & Reinders, 2011).

Empirical studies have further shown that autonomous learning ability directly influences learning performance in online environments. Key factors such as technological preparation, goal setting, utilization of learning materials, regulation of the learning process, and evaluation of learning outcomes are crucial. Deep learning orientation acts as a mediator, enhancing the positive effects of autonomy on performance (Ma, 2022). Practices of peer learning, reflection, collaboration, and self-assessment have proven to be effective in fostering more independent learning behavior (Serdyukova & Serdyukov, 2013; Reinders, 2014).

The impact of online learning on English language learner autonomy is both significant and multifaceted, reflecting profound changes in how learners engage with language acquisition. Online platforms provide learners with unprecedented

opportunities to increase their motivation and develop essential self-regulation skills by allowing them to take control over the pace, content, and methods of their learning. This empowerment fosters a deeper sense of responsibility and independence, enabling learners to manage their own learning processes more effectively. As a result, learners become more proactive in seeking resources, setting goals, and evaluating their progress, which are critical components of autonomous learning. By fostering learner autonomy through online education, educators can prepare students to navigate the evolving linguistic demands of a globalized world with confidence and adaptability.

Список використаних джерел

Benson, P. (2007). *Autonomy in language teaching and learning*. Language Teaching, 40(1), 21–40.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.

Benson, P. & Reinders, H. (2011). *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Benson, P., & Voller, P. (2014). Autonomy and independence in language learning. *Autonomy and Independence in Language Learning*.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*.

Jaggars, S. S., & Xu, D. (2016). How Do Online Course Design Features Influence Student Performance? Computers & Education, 95, 270-284.

Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541.

Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. Bloomsbury Academic.

Littlewood, W. (1996). *Autonomy: An anatomy and a framework*. System, 24(4), 427-435.

Reinders, H. (2014). Personal learning environments for supporting out-of-class language learning. *ELT Forum*, 52(4), 14-19.

Serdyukova, N., & Serdyukov, P. (2013). Student Autonomy in Online Learning. *In Proceedings of the 5th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2013)*, Pages 229-233, 229–233. <https://doi.org/10.5220/0004353102290233>

Ma, X. (2022). Influence Study of Learners' Independent Learning Ability on Learning Performance in Online Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(09), pp. 201–213. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i09.30925>.

Zhong, D. (2018). The evolution of learner autonomy in online environments: A case study in a New Zealand context. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(1), 71-85.

REASONS OF DOING MISTAKES IN WRITING

Герук Владислава

бакалавр IV курсу філологічного факультету

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне

Науковий керівник – кандидат психологічних наук,

доцент О.Є. Верьовкіна

To our mind, mistakes are no longer perceived as something bad or inappropriate in teaching or learning a language and in such a way that should be deleted in any reason. On the contrary, mistakes have become a necessary component of the educational process, because they in a great degree *develop pupils' thinking and their creativity*. And even more, there is a special type of linguistic analysis that focuses students' attention on those mistakes made by them. We define the mistakes in the analysis as means of identifying, classifying and systematically interpreting inappropriate forms of

speech activity taken by those students who study a foreign language. That's why we can further argue that correcting mistakes is a procedure used both by researchers and teachers having been involved in collecting forms of the activities of perceiving the linguistic material having been studied, identifying mistakes, classifying them by types and reasons, and their different characteristics. In some situations, we can argue that the mistakes can be performed for different purposes: a) to know how well someone knows the language; b) to understand how a person learns the language; c) to get information about the typical difficulties of learning a language. The method of analysis of language mistakes in the written forms of the activity, performed by pupils, are useful for developing students' creativity.

To prove this mind, we can give some examples. In such a way, in the researches of scientists (Gass & Selinker, 2008) it was proposed the analysis of mistakes made by pupils whose native language is not English (Japanese, Chinese, Burmese, French, Czech, Polish, Tagalog, Maori, Malaysian, most of Indian and West African languages), without comparing them among themselves. So, the scientist analyzed the sources of mistakes in the process of studying of a foreign language. Also, he identifies 1007 mistakes in the process of writing English texts by 50 Czech pupils.

According to these results, we'll say that with the aim to develop pupils' creativity it is useful to study mistakes in a foreign language. It is important from different points of view (Raimes, 1999) for pupils of different social groups. Firstly, the mistakes are important as for pupils so for teachers. Analyzing mistakes, the teacher studies how students not only make a great progress in learning, but also how they show their creativity. In this way, one can see that they still need to study, discover and confirm the strengths and weaknesses of the curriculum. If a teacher understands that it is difficult to master the language and why the mistakes can be, a pupil will be able to spend more time in the classroom organizing practical exercises on this or that subject.

Also, the analyses of mistakes can thus provide a significant support of the learning process of pupils. Secondly, mistakes provide invaluable "live" information according to the learning process and language proficiency, emphasizing on the methods and

strategies that pupils use by the way to study a foreign language. Thirdly, the mistakes will be useful for students in the process of self-development of their creativity and self-knowledge. The ability to analyze own mistakes, the understanding of their mistakes and their analysis provide the learning mechanisms for pupils. If schoolchildren understand that some material is difficult them to learn, they will pay more attention, do such kind as grammatical inflections, not only by a way of training but also in the process of natural speech. We should remember that Analysis of pupils' own is not the method of an evaluation – it is a method of help or facilitation.

Understanding both the teacher and the student, typical mistakes and their subsequent analysis determine the further steps of both a partner of communication in learning process. Among them there are the main ones: the development of ways to correct typical mistakes, the preparation of a number of mistakes in a foreign language and speech tasks for exercising at classes and at home, the choice of choosing a textbook of a corresponding level of language, the development of strategies for learning the second language. Some representatives of the Theory of the mistakes' analysis see the differences between “language mistakes” and “language flaws”. For example, scientists (Gefen, 2002) define “a language mistake” as a systematic deviation from the chosen norm or set of rules. “Language mistakes” allow a pupil to gain new knowledge of the rules of the language, which is incomplete, perhaps because they were influenced by the linguistic system of their native language.

Language mistakes can be divided into receptive and productive ones. Receptive mistakes are those ones arising from misunderstanding of the intentions by the pupil (a speaker). There are also productive mistakes – those ones that facilitate the expression of each student. Also, we indicate local and global language mistakes. Local ones do not interfere with the whole process of communication and they do not prevent general comprehension of the statement. Global mistakes are, on the one hand, more serious than local ones, because global mistakes interfere with global social communication and violate the content of each statement in such a way. Local mistakes have a deal with the use of different forms of a noun and a verb, with the use of articles,

prepositions and auxiliary verbs. Global mistakes may also be considered the wrong order of words in the sentences and apply to all levels of the language system: phonological, morphological, lexical, and syntactic ones. In turn, language flaws are random deviations, not fixed to any language system, and, unlike global linguistic mistakes they are done not systematically and in the same way. Language flaws may have various evidences and varieties, such as in the form of refusals, distortion of the heard information, wrong start, the lack of agreement between the subjective and the predicate types of connections in the long complex sentences. The example of a language flaw can be the case when a student who knows the difference between “a man” and “a woman” and when he/she acquainted with pronouns, uses “she” in the meaning of “a man”. We think, that language flaws have a place in writing and in oral speech as a result of carelessness, fatigue, unattentiveness and others.

That’s why we have to draw our attention to the fact that it is necessary to distinguish openly false statements – those ones which are obviously grammatically incorrect, and hidden false statements, which are grammatically correctly used, but they are incomprehensible in the context of communication. In addition to the typology of mistakes, long-term researches organized by us in this area suggest that there are several main reasons for mistakes in learning a foreign language. The first reason is interference of a native language, or interlingual translation, which is a negative influence of a native language. The native language of pupils plays the important role in learning of a foreign language. The process of translation from the native to a foreign language is one of the causes of written mistakes. This happens because the pupil tries to translate the sentences from the native language to the foreign one literally. This is probably the most common mistake, for example, when we have a deal with the translation of idioms.

Mistakes in writing having been done under the influence of the native language are called inter-lingual/intra-lingual. The second reason relates to intramuscular factors of language development. Intra-lingual mistakes and language development mistakes depend on the severity of the second language having been studied. The reason for the

correction of mistakes can be the terms or the context in which the foreign language is studied. For example, we mean the situation when a class is with a teacher, teaching linguistic materials, in a case of studying at school or solving social situations in a case of learning a foreign language by pupils' own. In a case of classroom management, a teacher or a tutor can contribute to the student's misconception about a foreign language. Another example is the pupil's loss of motivation to study because the materials and/or a style of schoolchildrens' submission to are not appropriate to each person, and, as a result, there is a lack of attention to the learning process in general. Of course, such educational process cannot be creative.

The fourth reason for possible mistakes is the prevalence of communicative strategies, which involves the conscious use of verbal mechanisms for the expression of the idea without a particular linguistic form that is inaccessible to each student for some reasons. So, *psychological principles of the developing of creative writing of schoolchildren* are:

1. ***Simplification***: pupils often choose simple examples and design some information instead of more complex activities, for example, using Present Simple instead of Present Continuous in English.
2. ***Generating or preparing creative tasks***. Students often choose one form or design some material in a creative context and transfer it to another context where there is no need to be used without understanding the components (parts) of phrases or sentences. Creative language is pleasant for tourists, filled with borrowed phrases, most of which there are phrases, where some expressions and phrases are grouped from different points of view, according to different models.
3. ***Avoidance*** (syntactical, lexical, phonetic, thematic creative tasks). Some pupils are difficult to use some structures. As a result, these pupils avoid using these structures and use simpler ones instead of the first structures. For example, in the lexical structure "I lost my way", the pupil avoids the use of the word "way" and says instead of it "I said I'd lost my road".

The example of *phonological avoidance* is the fear of misunderstanding a word and, as a result, this pupil is a liar, there is a substitution that “He does not speak the truth”. In a case of “*thematic avoidance*” to avoid the main subject the pupil may change the subject of conversation, pretend that he does not understand it, or just does not answer at all.

4. ***False assumptions***: many mistakes of pupils can be caused by a false assumption of a foreign language. For example, some students think that the word “as” is an indicator of the present day. Therefore, they express themselves in such a way: “He talks as the teacher”.

References

1. Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, (2nd ed.). New York: Routledge.
2. Gefen, R. (2002). The analysis of pupil’s errors. *English Teachers Journal*, 22. P. 16-24.
3. Raimes, A. (1999). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press. 83 p.

Embracing Innovation in Language Education: Addressing Global Trends and Local Needs

Assoc. Prof. Dr. Dilşah KALAY

dilsah.kalay@dpu.edu.tr

Kütahya Dumlupınar University

Abstract:

In an increasingly interconnected and multilingual world, the role of language education has never been more critical. Language is not only a means of

communication but also a carrier of culture, identity, and cognitive development (Byram, 2021). As educators and researchers, we are called to reconsider and reframe our pedagogical approaches in light of global transformations, technological advancements, and evolving learner profiles. This talk will explore the intersection of **innovation, interdisciplinarity, and inclusivity** in foreign language education, drawing on both research evidence and international practice.

Language classrooms today are situated within a broader context marked by rapid digitalization, migration, and the proliferation of English as a global lingua franca. However, these changes also present challenges—such as maintaining linguistic diversity, adapting to varied learner needs, and ensuring equitable access to resources. Recent studies advocate for pedagogical frameworks that are **responsive, dynamic, and technology-enhanced**, especially when catering to the educational needs of Generation Z and Alpha (Kukulska-Hulme, 2020; Godwin-Jones, 2018).

A key dimension of this transformation is the integration of **emerging technologies** such as artificial intelligence, augmented and virtual reality, and mobile-assisted language learning tools. These tools not only personalize learning experiences but also enable interactive, multimodal, and culturally immersive learning environments. For example, AI-driven feedback systems and immersive simulations are now being incorporated into both formative and summative assessment practices, providing authentic language use scenarios and supporting learners' autonomy (Burston, 2015; Viberg et al., 2020).

Yet, technological enhancement must be complemented by a strong **intercultural and critical pedagogy** perspective. As Byram (2021) and Guilherme (2002) suggest, language learning must be about more than grammatical accuracy or vocabulary breadth—it must involve critical reflection, cultural empathy, and social responsibility. **Intercultural communicative competence (ICC)** frameworks serve as a foundation for equipping learners with the skills to navigate diverse

sociolinguistic contexts, encouraging openness and ethical engagement across cultures.

In parallel, there is an increasing need for **context-sensitive curriculum design**, especially in multilingual and multicultural classrooms. Approaches rooted in **plurilingualism** (Cenoz & Gorter, 2014) and **translanguaging** (García & Wei, 2014) emphasize the value of leveraging learners' entire linguistic repertoires rather than isolating languages. These approaches challenge the monolingual bias in traditional education systems and promote inclusive practices that reflect real-life communication patterns.

Moreover, collaboration between disciplines—such as linguistics, education technology, psychology, and sociology—offers fertile ground for rethinking language education. Interdisciplinary projects can inform the development of **adaptive materials, data-informed teaching strategies, and culturally grounded pedagogies** that reflect both global competencies and local realities.

This conference, bringing together distinguished scholars from Ukraine, Turkey, Spain, and beyond, exemplifies the kind of cross-border academic dialogue that is essential for tackling shared educational challenges. Through this collaborative lens, we can contribute to the development of **future-ready, equitable, and quality foreign language education systems** that empower both learners and educators.

In conclusion, the future of language education lies in embracing complexity, fostering innovation, and strengthening the bridges between theory, practice, and policy. As we engage in this international dialogue, let us reaffirm our commitment to linguistic justice, intercultural understanding, and pedagogical transformation.

Keywords:

Language Education, Digital Pedagogy, Intercultural Competence, AI In Education, Multilingualism, Inclusive Curriculum, Foreign Language Teaching

References:

- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 48(3), 591–599.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning [Revisited]. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2020). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 107, 105–104.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Світлана Кирилюк

Здобувач ступеня в/о «Магістр» І курсу Кирилюк С. П.

Науковий керівник: д-р пед. наук, проф. Безкоровайна О. В.

Рівненський державний гуманітарний університет

Вивчення іноземної мови у молодшому шкільному віці відкриває учням нові можливості для розвитку, спілкування та дослідження власних інтересів. У цей період діти гарно засвоюють мовний матеріал, швидко запам'ятовують нові слова, легко відтворюють інтонації та звуки. Для того, щоб цей процес був справді ефективним, учитель має добре розуміти їх психолого-педагогічні особливості. Саме знання вікових потреб, особливостей мислення, емоційної сфери та сприйняття інформації допомагає обирати оптимальні методи, створювати сприятливе мовне середовище та формувати позитивне ставлення дитини до вивчення мови.

Період розвитку дитини, що співпадає з її перебуванням у початковій школі (з 6 до 11 років) називається молодшим шкільним віком. Формування та розвиток психічних процесів, поведінки, зміна провідної діяльності, нова соціальна роль та багато іншого відбувається саме зараз. Для вчителя іноземної мови такі учні - чисті книги, у які можна легко вносити необхідні знання та навички, проте важливо знати яким чином.

Провідна діяльність.

У молодшому шкільному віці провідною діяльністю стає навчальна, проте гра залишається важливим механізмом засвоєння нового. Саме через навчальну діяльність у дітей формуються такі новоутворення, як довільна увага, внутрішній план дій, здатність до самооцінки та рефлексії. Це створює умови для розвитку системного мислення та мовленнєвих навичок.

На уроках іноземної мови важливо враховувати, що перехід від ігрової до навчальної діяльності не є миттєвим. Чудовим рішенням є інтеграція гри в навчальний процес — через рольові ситуації, комунікативні, дидактичні, інтерактивні ігри, вірші, пісні, тощо. Гра в цьому віці не лише підтримує інтерес, а й сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу. Поєднання з навчальним змістом забезпечує мотивацію та активну участь учнів. При цьому гра заради гри не підходить, адже дитина має усвідомлювати, що гра

має навчальну мету.

Пам'ять.

Молодші школярі здобувають нову навичку - довільну пам'ять. Вона дає можливість свідомо запам'ятовувати значно більший обсяг навчального матеріалу. Це пов'язано з розвитком усвідомлення — діти починають розуміти мету навчання і важливість запам'ятовування.

Активно продовжує працювати і мимовільна пам'ять, якою вчитель іноземної мови має обов'язково користуватись. Спілкування на уроці іноземною мовою, використання медіа не лише з матеріалом програми, а й додаткового зайвим не буде. Мимовільна пам'ять чутлива до всього, що викликає емоційний відгук або візуальний інтерес. Учні гарно запам'ятовують велику кількість слів та граматичні структури, які подає вчитель, навіть без пояснень - природно та ненав'язливо.

Мислення.

Мислення молодших школярів перебуває на етапі переходу від наочно-дійового до наочно-образного, а згодом перейде до словесно-логічного. У цьому віці діти потребують конкретності та образності, тому абстрактні мовні правила або безконтекстні граматичні конструкції засвоюються ними важко. Активно формується вміння порівнювати, класифікувати, робити прості висновки. Можна вводити завдання, які потребують аналітичної роботи з мовним матеріалом: зіставлення форм, пошук закономірностей, мовні ребуси чи прості граматичні ігри. Новий матеріал варто подавати через образ, ситуацію, приклад або дію. Наприклад, нове слово краще вивчати не через переклад, а через картинку, жест або реальний предмет. Це відповідає рівню розвитку мислення дитини й робить засвоєння природним, зрозумілим і цікавим.

Увага.

Увага у молодшому шкільному віці лише формується: спостерігається її нестійкість, невеликий обсяг, труднощі з розподілом і перемиканням. Діти легко відволікаються, особливо коли навчальний матеріал є складним або незрозумілим. У початковій школі переважає мимовільна увага, тобто діти концентруються на тому, що цікаве, емоційно яскраве або рухливе.

Поступово, у процесі навчання, формується довільна увага. Учні вчаться свідомо зосереджуватися, діяти за інструкцією вчителя, а згодом і самостійно керувати своєю діяльністю. На уроках іноземної мови вчитель має активно змінювати види діяльності, чергуючи мовленнєві завдання з іграми, піснями, руханками, візуалізацією кожні 7-10 хвилин. Розвиток довільної уваги у процесі навчання іноземної мови сприяє кращому засвоєнню матеріалу, оскільки діти вчаться зосереджуватися на завданнях, що підвищує їхню навчальну успішність.

Мовлення.

Мовлення у молодшому шкільному віці ще активно формується навіть рідною мовою. Цей період вважається сенситивним для розвитку фонематичного слуху, артикуляційної бази та мовленнєвих навичок загалом. Діти мають високу здатність до наслідування, тобто легко імітують нові звуки, ритм, темп мовлення, інтонаційні структури. Ця природна схильність дає можливість швидко опановувати базові елементи іноземної мови через слухове сприйняття й повторення. Формування правильної вимови в цьому віці теж починати легше: діти ще не мають стійко закріплених мовленнєвих шаблонів, а їх апарат артикуляції достатньо гнучкий для адаптації до нових звуків. Ефективними будуть вправи, що базуються на емоційно значущому матеріалі: піснях, римівках, діалогах із персонажами, які стимулюють мовленнєву активність та спонукають дітей до наслідування без тиску та страху помилки.

Емоційна сфера.

Емоційна сфера молодших школярів є надзвичайно чутливою та водночас вразливою. Учні гостро реагують на оцінку, похвалу, підтримку чи навпаки осуд і байдужість. Іноземна мова, на відміну від багатьох інших предметів, напряду пов'язана з емоційним залученням, бо вивчається через інтонації, емоційні ситуації, діалоги, пісні, тобто засоби, що викликають живу реакцію. Якщо урок насичений позитивними враженнями, гумором, музикою, елементами гри, то учень відчуває радість від процесу, що стимулює бажання продовжувати.

Емоційна залученість також сприяє кращому запам'ятовуванню: коли нова лексика чи граматичні конструкції викликають у дитини цікавість або захоплення, вони легше осідають у пам'яті. Створення психологічно безпечного простору дозволяє подолати тривогу перед помилками, діти охоче говорять іноземною, якщо не бояться.

Отже, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовлення, мислення, пам'яті, уваги та емоційної сфери, що створює сприятливі умови для вивчення іноземної мови. Успішне навчання можливе лише за умови врахування вікових особливостей учнів: мимовільна пам'ять дає змогу ефективно засвоювати лексику й граматику через ігри, пісні, вірші; увага дітей ще нестійка, тож потребує коротких, чітко структурованих і різноманітних завдань.

Провідна діяльність поступово переходить від ігрової до навчальної, однак ігрові методи залишаються важливою складовою уроку для підтримання інтересу та мотивації. Мовленнєві навички формуються у молодших школярів надзвичайно активно: діти мають добру імітаційну здатність, легко сприймають і відтворюють інтонації та звуки іноземної мови. При цьому важлива позитивна емоційна атмосфера на уроці, підтримка вчителя та залучення учнів до комунікативних ситуацій, які допомагають

подолати страх помилок, підвищити впевненість у власних силах і створити умови для природного розвитку іншомовного мовлення.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О., Павлюк Г. Психологічні та педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови для початкової школи. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/227/1/Безкоровайна%20О.В.,%20Павлюк%20Г.,%202019.pdf> (дата звернення: 08.05.2025).
2. Бойко Г., Гуляйгородська О. ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ. МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ. URL: <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/368/369> (дата звернення: 08.05.2025).
3. Голов'йова Г. Формування пізнавального інтересу молодших школярів на уроках іноземної мови з використання електронно-освітніх ресурсів в умовах дистанційного навчання. URL: https://www.researchgate.net/profile/Anzelika-Golub/publication/376450201_Gluhivske_evrejske_kladovise_zasnuvanna_ta_nacionalna_specifika_vidviduvanna/links/65789ab36610947889be8526/Gluhivske-evrejske-kladovise-zasnuvanna-ta-nacionalna-specifika-vidviduvanna.pdf#page=339 (дата звернення: 08.05.2025).
4. Горбач А. Сутність понять «мотив» і «мотивація» у навчанні молодших школярів. URL: https://www.researchgate.net/profile/Anzelika-Golub/publication/376450201_Gluhivske_evrejske_kladovise_zasnuvanna_ta_nacionalna_specifika_vidviduvanna/links/65789ab36610947889be8526/Gluhivske-evrejske-kladovise-zasnuvanna-ta-nacionalna-specifika-vidviduvanna.pdf#page=339 (дата звернення: 08.05.2025).
5. Косяненко Д. Психолого-педагогічні основи навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку. URL:

- https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/78240/1/Kosianenko_Bachelou_s_paper.pdf (дата звернення: 08.05.2025).
6. Ніколюк Т. Особливості психічного розвитку молодшого шкільного віку. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: https://naurok.com.ua/osoblivosti-psihichnogo-rozvitku-molodshogo-shkilnogo-viku-35283_6.html?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 08.05.2025).
7. Особливості пам'яті та уваги учнів початкової школи. Освіта.UA. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9924/> (дата звернення: 08.05.2025).
8. Провідна діяльність молодшого школяра. Pidru4niki. URL: https://pidru4niki.com/12600903/psihologiya/providna_diyalnist_molodshogo_shkoly_ara (дата звернення: 08.05.2025).
9. Самохін К. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті учнів на уроках англійської мови. URL: http://ds.forlan.org.ua/bitstream/handle/123456789/662/Maгістерська_Самохін_25.12.2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 08.05.2025).
10. Ткаченко Л. Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів у процесі навчальної діяльності. URL: https://doi.org/file:///C:/Users/DELL/Downloads/3115-Текст%20статті-5561-1-10-2019050_3.pdf (дата звернення: 08.05.2025).
11. Шевцова Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Вип. LXVIII. – м. Херсон, ХДУ, 2015. – С. 134 – 138.

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

Олег Леоновець

студент 5 курсу,

Рівненський державний гуманітарний університет

Ольга Безкоровайна

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання

Рівненський державний гуманітарний університет

В сучасному епоху глобалізації у відносинах між людьми може втрачатися близькість. Зосередившись на собі люди можуть часто забувати один про одного. Від втрати справжніх відносин по-собливному можуть страждати учні старшої школи, які в цьому віці сааме переживають період формування ідентичності та впливання в суспільство. Педагогам варто шукати шляхи як можна максимально зменшити негативний вплив цього на освітній процес, зберігши, при цьому високу ефективність у навчанні.

Ціллю цієї роботи є дослідити як особистісно-орієнтований підхід до навчання в старшій школі може потенційно вплинути на покращення процесу формування англomовної комунікативної компетенції учнів.

Комунікативна компетенція – це навички, знання та уміння, які потрібні для усвідомлення чужих та продукування своїх програм мовленнєвої поведінки, які відповідають сферам, ситуаціям та цілям спілкування (Fedorenko, 2005).

Саме поняття бере свій початок зі США, де в 60-х роках воно почало вживатись у контексті діяльнісного навчання (performance-based education). Метою того навчання була підготовка спеціалістів, які могли б бути конкурентоспроможними на ринку праці (Fedorenko, 2005).

Деякі науковці розрізняють поняття «компетенція» та «компетентність». Комунікативна компетенція в освіті розглядається як здатність особи

ефективно взаємодіяти в різних мовленнєвих ситуаціях. Її основою є компетенції – знання, уміння та досвід, що формуються в процесі навчання. Компетентність проявляється у здатності застосовувати ці компетенції на практиці. Зокрема, англомовна комунікативна компетенція передбачає готовність до спілкування англійською мовою на основі набутих знань і досвіду. Таким чином, саме компетенції формують підґрунтя для розвитку успішної мовленнєвої взаємодії (Senchenko, 2014).

У цій роботі увагу буде зосереджено саме на комунікативній компетенції.

Структура комунікативної компетенції старшокласників має такі чинники:

а) мовленнєва компетенція, яка базується на чотирьох видах компетенцій: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

б) мовна компетенція, яка включає мовні знання та необхідні навички.

в) дискурсивна компетенція, що означає вміння логічно з'єднувати речення задля створення зв'язних відрізків мовлення.

г) соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, що є сформованістю в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дає можливість надавати мовній одиниці той же сенс, що й носій мови і мати досконалу комунікацію у такий спосіб.

г) стратегічна компетенція, що означає навичка знаходити результативні стратегії для реалізації комунікативних ситуацій (Fedorenko, 2005).

Формування комунікативної компетентності старшокласників залежить від комплексу дидактичних умов, серед яких ключовими є врахування вікових особливостей учнів, сприятливе соціальне середовище, педагогічна майстерність учителів, мотивація до вивчення мови та використання методичних матеріалів і прийомів активізації навчальної діяльності. Важливу

роль також відіграє створення типових комунікативних ситуацій у навчальному процесі. (Fedorenko, 2005).

Формування комунікативної компетентності можна здійснювати через опрацювання автентичних дискурсів, що відображають мовні та культурні особливості країни. Дискурси мають відповідати ситуаціям, у яких учні потенційно спілкуватимуться. Процес включає три етапи: ознайомлення з матеріалом і його метою, тренування з мовними структурами та практику спілкування. Ефективність підвищується за умов використання аудіовізуальних матеріалів і занурення у реальні комунікативні ситуації. (Fedorenko, 2005).

Варто підкреслити, що на формування комунікативної компетенції великий вплив мають конкретні внутрішні та зовнішні фактори. Внутрішні фактори – це сфера мотивації, внутрішня позиція людини, розвиток і формування власного «я» та відчуття особистістю ідентичності. Зовнішніми є такі фактори, як суспільство, де використовуються певна мова, соціальна структура суспільства, вікова різниця між мовцями, їх статус у соціумі, рівень освіти, рівень культури, місце проживання, відмінність у мовленнєвій поведінці, яка залежить від комунікативних ситуацій (Fedorenko, 2005).

Внутрішні фактори формування комунікативної компетенції у старшій школі є по-особливому важливими, адже в учнів такого віку саме відбувається формування та становлення власної ідентичності (Skrypnychenko, 2001, p. 179). Також дуже актуальним є для старшокласників зовнішні фактори, адже їх вік також характеризується пошуком свого місця в соціумі. Взагалі, основною особливістю учнів старшої школи є потреба заявити внутрішню позицію дорослого, знайти професію, зрозуміти себе, як члена суспільства, сформувати світогляд та зробити свій вибір щодо свого життєвого шляху (Skrypnychenko, 2001, p. 179).

Розглядаючи сам процес формування ідентичності, можна виокремити такі його чотири варіанти: невизначену, або «дифузну» ідентичність, наперед

зумовлену ідентичність, ідентичність проб ролей та реалізовану, або «зрілу» ідентичність. Саме зріла ідентичність, що означає довіру до світу, самостійність, компетентність та ініціативність, дає змогу старшокласникові реалізувати те завдання, яке поставлене суспільством перед ним – самовизначитись та створити свій план життя (Skrypnychenko, 2001, p. 179).

Досягнути цього у навчальному процесі може допомогти особистісно-орієнтований підхід. Саме він має справу із внутрішніми факторами формування комунікативної компетенції, такими, як розвиток і формування власного «я» та відчуття особистістю ідентичності.

Особистісно-орієнтований підхід – це інструментарій методик, в основі якого лежить сукупність вихідних концептуальних уявлень про світ, цільових установок, психолого-технологічних та методикопсиходіагностичних засобів, які забезпечують глибше цілісне розуміння, пізнання особистості людини і на основі цього – гармонійний її розвиток в умовах існуючої освітньої системи. Це підхід заснований на принципі відмінності змісту і форми навчально-виховного процесу. Він наголошує на необхідності доброзичливого та гуманного відношення до учня, врахування його здібностей та інтересів (Shapran, 2016).

Особистісно-орієнтований підхід заснований на ідеї, що кожен учень – це унікальна особистість яка має власні потреби, здібності, інтереси та стиль навчання (Shykun, 2024). За умови правильного ставлення до учнів в умовах особистісно-орієнтованого підходу, в них розвиваються такі риси: вміння робити самостійний вибір, здатність аналізувати та об'єктивно оцінювати особисті перемоги та поразки, пошуки власного покликання, відповідальність та творчість (Cherel, 2022). Основна мета особистісно-орієнтованого підходу є створення навчального середовища, яке позитивно впливає на особистий розвиток кожного учня і враховує його особисті потреби, здібності та інтереси (Shykun, 2024).

Підхід має три складові: розуміння, прийняття та визнання.

Розуміння зосереджується на внутрішньому світі учня. За високого рівня навіюваності, учень легко піддається впливу, буде нестійким до надзвичайних ситуацій та емоційних проявів. Таким учням характерні істеричні прояви та стан афекту.

Прийняття – це абсолютно позитивне ставлення до будь-яких проявів характеру учня. Також сюди відноситься й упевненість в тому, що суспільство прийме учня з усіма його недоліками та особливостями. Важливо дати зрозуміти учневі, що він може бути собою. Тоді він матиме сили змінювати свої слабкі сторони.

Визнання – період, коли до учня приходить усвідомлення особистої індивідуальності. Старшокласник може бути собою із повним прийняттям з боку дорослих. Старші можуть не погоджуватись із деякими його поглядами, але вони вірять в його самовдосконалення. Тобто під час цього етапу можна мати іншу точку зору щодо певних речей, але не варто засуджувати учня за його переконання (Cherel, 2022).

Особистісно-орієнтований підхід має такі принципи:

а) Студент-центризм. Увага зосереджується на учневі, як на основній фігурі навчального процесу. Вчителі мають створити середовище, в якому учень активно бере участь в навчальному процесі, де їх ініціативність та самостійність підтримуються.

б) Підтримка мотивації. Вчителі намагаються сприяти зміцненню внутрішньої мотивації учнів. Це реалізується за допомогою моделювання ситуацій навчання, які цікаві учням, бо відповідають їх інтересам і де вони можуть відстежувати прогрес своїх досягнень.

в) Рефлексія та саморозвиток. Учні заохочують до самоаналізу власного навчального процесу, роздумів над своїми перемогами та поразками, що позитивно впливає на формування саморегуляції та самосвідомості.

г) Соціальна взаємодія. Навчальний процес варто організовувати у такий спосіб, щоб давати можливість учням взаємодіяти між собою та з учителями. Цьому може сприяти робота в групі, рольові ігри, дискусії, тощо (Shykun, 2024).

У реалізації особистісно-орієнтованого підходу ключову роль відіграє вчитель, який виступає як фасилітатор навчання. Його завданням є формування внутрішньої мотивації учнів шляхом залучення їх інтересів до навчального процесу, надання можливості вибору тем чи форм проєктної діяльності, а також забезпечення позитивного зворотного зв'язку. Вчитель має володіти високим рівнем комунікативної компетентності, бути відкритим до діалогу, враховувати індивідуальні особливості учнів, сприяти створенню атмосфери довіри в класі.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає активне використання інтерактивних методів (дискусій, проєктів, рольових ігор, дебатів), що сприяють розвитку самостійності, критичного мислення та комунікативних навичок. Важливою є й роль вчителя у здійсненні діагностики та адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб учнів, а також розвиток у них навичок саморефлексії. Педагог має постійно вдосконалювати власну професійну компетентність, зокрема в контексті цифрових технологій та інноваційних методик навчання (Shykun, 2024).

Технологія навчання у співпраці (cooperative learning) є ефективним прикладом особистісно-орієнтованого підходу. Вона передбачає роботу учнів у малих групах, де кожен виконує індивідуальне завдання відповідно до рівня підготовки, але водночас несе відповідальність за загальний результат команди. Така форма взаємодії розвиває навички спілкування, відповідальність, сприяє позитивній мотивації та створює атмосферу підтримки.

Прикладом є мовні вправи, зокрема spelling-завдання: якщо в індивідуальній моделі оцінюється лише власний результат, то у кооперативній учасники отримують бонуси за успіхи інших. Це стимулює взаємодію та

спільну зацікавленість у результаті. Для ефективності методу важливо забезпечити психологічну сумісність учасників, чіткий розподіл ролей і спільну мету.

Загалом, дослідження дає підстави припускати, що застосування особистісно-орієнтованого підходу у викладанні іноземних мов може позитивно впливати на формування мовних компетенцій учнів старшої школи. Існує ймовірність, що в умовах використання індивідуалізованих навчальних планів, адаптованих до потреб, рівня підготовки та інтересів кожного здобувача освіти, можна досягти більш ефективного засвоєння мовного матеріалу. Потенційним результатом такого підходу може стати підвищення рівня комунікативної компетентності, зростання впевненості у мовленнєвій взаємодії, а також глибше розуміння мовних структур та розширення лінгвокраїнознавчих знань. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть підтвердити ефективність зазначеної методики у порівнянні з традиційними формами навчання.

Список використаних джерел

Bezkorovaina, O. V. (2014). *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity* [Priority trends in the development of foreign language and culture teaching methods in the context of a learner-centered approach]. (9), 17–21. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_7

Bezkorovaina, O. V. (2009). *Samostverdzhennia yak vazhlyvyi sotsialno-psykholohichni fenomen stanovlennia osobystosti rann'oho yunats'koho viku* [Self-assertion as an important socio-psychological phenomenon in the development of early adolescence personality]. *Ridna Shkola*, (4(952)), 32–35.

Chepel, V. V. (2022). *Osobystisno-orientovanyi pidkhid yak vazhlyva umova efektyvnosti protsesu navchannia* [Personality-oriented approach as an important condition for learning efficiency], 1–7. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/osobistisno-orientovaniy-pidhid-ak-vazhlyva-umova-efektivnosti-procesu-navcanna-533017.html>

Fedorenko, Yu. P. (2005). *Formuvannia u starshoklasnykiv komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Formation of communicative competence in high school students in the process of foreign language learning] (Author's abstract of candidate dissertation). Lesya Ukrainka Volyn State University, Lutsk.

Hureieva, S. M., & Kozmina, M. M. (n.d.). *Osobystisno oriyentovanyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov u tekhnichnomu ZVO* [Personalized approach in teaching foreign languages in technical universities]. Retrieved April 25, 2025, from https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gureeva_kozmina_osobystisno.pdf

Senchenko, Ya. S. (2014). *Zmist formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv profesiynykh litseiv* [The content of English communicative competence formation of vocational school students]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogichni nauky*, (1[22]), 274–282.

Shapran, O. I., et al. (Eds.). (2016). *Suchasnyi psykhologo-pedahohichnyi slovnyk* [Modern psychological and pedagogical dictionary]. Peryaslav-Khmelnytskyi: Dombrovska Ya. M.

(Article: "Osobystisno zoriientovanyi pidkhid" [Personality-oriented approach], pp. 277–278.)

Shykun, A. V. (2014). *Vplyv osobystisno-oriientovanoho pidkhodu do navchannia na formuvannia movnykh kompetentsii studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi* [The influence of a personality-oriented approach to learning on the formation of students' language competences in higher education]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, (7), 1–18.

Skrypnychenko, O. V. (2001). *Vikova ta pedagogichna psykholohiia* [Age and pedagogical psychology]. Prosvita.

University of Denver, Office of Teaching & Learning. (n.d.). *Overview of cooperative learning* [PDF]. Retrieved April 23, 2025, from <https://otl.du.edu/wp-content/uploads/2013/11/Overview-of-Cooperative-Learning.pdf>

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НУШ

Лепеха К. П.

студентка групи ІМ - 51

науковий керівник д-р.пед.наук проф. Безкоровайна О. В.

Рівненський державний гуманітарний університет

Інтегроване навчання англійської мови в початкових класах відповідає основним принципам НУШ, зокрема компетентнісному, діяльнісному та дитиноцентризму. З огляду на вікові особливості молодших школярів — їхню емоційність, наочно-образне мислення, допитливість та ігрову мотивацію — навчання має бути наочним, динамічним і побудованим на зміні видів діяльності. Вивчення англійської ефективніше відбувається через гру, пісні, римівки, комунікативні ситуації та міжпредметні зв'язки. Такий підхід сприяє формуванню ключових компетентностей шляхом поєднання мовленнєвого досвіду з іншими освітніми галузями. Особливу увагу приділено міжпредметній інтеграції англійської мови з природознавством, математикою, мистецтвом та технологіями. Використання інтегрованих уроків підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, активізує пізнавальну діяльність учнів та формує цілісну картину світу. Ефективним є впровадження тематичних тижнів, проєктної діяльності та CLIL-підходу (Content and Language Integrated Learning). Урахування вікових особливостей молодших школярів зумовлює необхідність використання ігрових, наочних та інтердисциплінарних методик. Педагог має відігравати роль фасилітатора, організовуючи середовище, у якому учень може використовувати англійську мову як інструмент пізнання. Дослідження доводить, що інтегроване навчання сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, а й формуванню критичного мислення, креативності та здатності до співпраці. Практична значущість роботи полягає у створенні методичних рекомендацій для вчителів початкових класів щодо впровадження інтегрованого підходу до навчання англійської мови в умовах НУШ.

У цьому контексті важливо усвідомити інтеграцію не просто як поєднання різних предметів, а як цілісний дидактичний принцип, що передбачає взаємопроникнення змісту, методів та форм навчання. Інтеграція дає змогу

уникати штучного розмежування знань за предметами, наближуючи навчання до реального життя та практичного досвіду дитини. У межах інтегрованого навчання англійська мова виступає не лише як предмет вивчення, а й як засіб опанування знань з інших галузей – наприклад, учні вивчають нову лексику в процесі знайомства з природними явищами, математичними поняттями чи соціальними темами. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність учнів, формує міжпредметні зв'язки, а також сприяє глибшому усвідомленню значення англійської мови як інструменту пізнання та комунікації. Інтеграція забезпечує варіативність навчального процесу, підвищує його гнучкість і дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

Залежно від цілей і змісту навчання, інтеграція може реалізовуватись через різні моделі та типи. Найпоширенішими є міжпредметна, внутрішньопредметна та діяльнісна інтеграція. У початковій школі найбільш ефективною є міжпредметна інтеграція, коли зміст англійської мови пов'язується з іншими освітніми галузями – наприклад, природознавством, мистецтвом або математикою. У такому форматі учні одночасно здобувають нові знання з кількох предметів і практикують мовні структури в контексті, що для них є змістовним і зрозумілим. Також застосовуються інтегровані уроки (наприклад, «Англійська + мистецтво» або «Англійська + навколишній світ») та проєктні заняття, де учні вивчають тему комплексно, використовуючи англійську мову як інструмент взаємодії. Внутрішньопредметна інтеграція проявляється у поєднанні видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма – в межах одного уроку. Такий підхід сприяє формуванню цілісних мовних навичок, необхідних для ефективного спілкування.

У контексті реалізації Державного стандарту початкової освіти, англійська мова має широкі можливості для міжпредметної інтеграції з різними освітніми галузями. Наприклад, у поєднанні з мовно-літературною галуззю учні можуть вивчати казки, вірші та римівки англійською, порівнюючи їх із українськими аналогами. У рамках природничої галузі можливе засвоєння тем про погоду,

пори року, тварин, рослини, водночас формуючи відповідну лексику англійською мовою. На уроках математики англійська може інтегруватися через рахунок, геометричні фігури, прості задачі, де учні одночасно засвоюють математичні поняття і практикують мову. Мистецька галузь відкриває можливості для роботи з кольорами, формами, творчими проєктами, що супроводжуються інструкціями англійською. Така міжпредметна інтеграція відповідає концепції НУШ — вона сприяє формуванню цілісного світогляду, забезпечує актуальність і прикладну спрямованість навчання, робить іноземну мову засобом пізнання світу, а не лише предметом для вивчення.

Реалізація інтегрованого навчання потребує використання сучасних методик і технологій, які відповідають цілям НУШ і віковим потребам молодших школярів. Одним із найефективніших підходів є CLIL (Content and Language Integrated Learning), який передбачає засвоєння предметного змісту через іноземну мову. Цей підхід дає змогу поєднувати мовні й предметні цілі в єдиному навчальному середовищі. Також широко використовуються ігрові методики, проєктна діяльність, інтерактивні вправи, завдання на співпрацю (pair/group work), які стимулюють пізнавальну активність і сприяють розвитку мовленнєвих та соціальних навичок. Цифрові ресурси (освітні платформи, інтерактивні презентації, відео, онлайн-ігри) підтримують візуалізацію матеріалу та дають змогу реалізувати принципи індивідуалізації й варіативності навчання. Інтегроване навчання також активно використовує STEAM-елементи, коли англійська мова стає частиною навчання через дослідження, експерименти, технологічні або творчі завдання. Усі ці методики сприяють створенню навчального середовища, у якому мова вивчається не ізольовано, а в контексті живого, осмисленого досвіду учня.

У рамках дослідження планується проведення педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої моделі інтегрованого навчання англійської мови в початкових класах. Експеримент передбачає впровадження інтегрованих уроків із використанням міжпредметних зв'язків, ігрових,

проектних та мультимедійних технологій. Основними критеріями дослідження стануть рівень розвитку мовленнєвих компетентностей, мотивації учнів та їх пізнавальна активність. Планується порівняти результати до і після впровадження інтегрованого підходу, що дасть змогу оцінити його вплив на навчальний процес. Очікується, що експеримент підтвердить ефективність інтегрованого навчання у формуванні не лише мовних навичок, а й умінь критичного мислення та командної роботи. Результати дослідження будуть використані для подальшого удосконалення методичних рекомендацій і розширення практики інтегрованого навчання в умовах НУШ.

За підсумками дослідження планується узагальнити результати педагогічного експерименту та теоретичного аналізу, що дозволить обґрунтувати доцільність і ефективність інтегрованого підходу до навчання англійської мови в початкових класах НУШ. Виявлення позитивних змін у мотивації, комунікативних уміннях та загальному розвитку учнів підтвердить перспективність такого підходу. У роботі буде сформульовано конкретні висновки щодо практичної значущості інтегрованого навчання, а також рекомендації для вчителів і методистів, які сприятимуть подальшому впровадженню інновацій у початковій школі. Таким чином, інтегроване навчання англійської мови стає ефективним інструментом формування ключових компетентностей, розвитку особистості та забезпечення цілісного і змістовного освітнього процесу в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ball, P. (2017). *Content and language integrated learning: CLIL in action*. Cambridge University Press. (Ball, 2017, p. 45)
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Longman. (Brown, 2007, p. 123)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 78)

- Довгань, Л. В. (2020). Особливості інтегрованого навчання в Новій українській школі. *Педагогічний часопис. Наука і освіта*, 3(20), 34–40. (Довгань, 2020, р. 36)
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. (Ellis, 2008, p. 90)
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited. (Harmer, 2015, p. 101)
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Concept of New Ukrainian School*. Kyiv. (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2018, p. 14)
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. (Richards & Rodgers, 2014, p. 112)
- Tomlinson, B. (2013). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press. (Tomlinson, 2013, p. 57)
- Вовк, О. В. (2019). Інтеграція іноземної мови у початковій школі: методичні аспекти. *Освітній простір*, 1(15), 22–28. (Вовк, 2019, р. 24)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Людмила Мороз,
кандидат філологічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов,
Рівненський державний гуманітарний університет

Наталія Мічуда,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Рівненський державний гуманітарний університет

Владислав Ковалюк,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Рівненський державний гуманітарний університет

Кваліфікація професіоналів галузі інформаційних технологій (ІТ) у широкому сенсі цього поняття орієнтована на оволодіння фаховими знаннями, навичками, вміннями та досвідом, які уможливорюються через опанування ними низки дисциплін, що пов'язані між собою, є взаємодоповнюючими й однаково важливими для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців ІТ-галузі. Мова йде про ключове явище ІТ-галузі – «міждисциплінарність», яке потребує розуміння того, що вирішення складних фахових проблем виходить за межі однієї дисципліни. Нині ІТ-фахівець може поєднувати компетентності програміста і водночас менеджера чи програміста і веб-дизайнера. І таких поєднань стає з кожним днем все більше і більше. Відтак актуальними стають вимоги до вмінь таких фахівців працювати на стику спеціальностей та швидкої адаптації до змін у процесі вирішення різних виробничих завдань. Іноземна мова (за професійним спрямуванням), як синергетичний фаховий інструмент із власними механізмами самоорганізації, саморегулювання й адаптивності, завдяки сумарному ефекту поєднання і взаємодії різних елементів-дисциплін дозволяє майбутньому ІТ-фахівцю досягти якісного рівня сформованості цілісних знань, навичок і вмінь професійно орієнтованого англомовного спілкування. У зв'язку із цим набуває значущості залучення міждисциплінарного підходу до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Досліджуючи підходи до організації освітнього процесу, Л.О. Конопленко було запропоновано алгоритм опису педагогічних підходів, який включає: 1) основні поняття, 2) принципи, 3) технології (Конопленко Л., 2015, с. 6). Крім визначених алгоритмічних кроків, також необхідно окреслити специфіку й основні положення використаного підходу, що проектується на особливості розробленої методики. У зв'язку із цим послідовність алгоритму опису підходу в нашому дослідженні може бути представлена так: 1) основні поняття, 2) специфіка, 3) принципи, 4) технології, 5) основні положення підходу.

Необхідно розглянути специфіку міждисциплінарного підходу в умовах диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців. Іноземна мова (за професійним спрямуванням) для майбутніх ІТ-фахівців пов'язана як із циклом навчальних дисциплін природничо-наукової підготовки, циклом навчальних дисциплін базової професійної підготовки, циклом навчальних дисциплін професійно-практичної підготовки, так і циклом навчальних дисциплін соціально-гуманітарної підготовки. Зазначимо, що кожен цикл, як і кожна дисципліна циклу, має своє функціональне призначення, що відтворюються в системі знань, навичок і вмінь майбутнього ІТ-фахівця.

Оскільки міждисциплінарність передбачає виявлення точок перетину з різними дисциплінами, міждисциплінарні зв'язки в диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування можна розглядати в змістовній і організаційній площині. Отже, перейдімо до їх детального розгляду.

Вивчаючи міждисциплінарні зв'язки рідної мови з різними предметами, Н.С. Саєнко виявив, що змістовна сторона цих зв'язків відмінна, вони є різноякісними і можуть бути об'єднані в такі групи: 1) рідна мова – українська та іноземна мови; 2) рідна мова – література; 3) рідна мова – історія, географія, біологія, математика, хімія, фізика; 4) рідна мова – співи, малювання, фізична культура, праця. У першому випадку зв'язки носять порівняльний чи генетичний характер, у другому – мова виступає як «першоелемент» для вивчення літератури, в третьому – зв'язки виражаються у використанні матеріалу для розвитку мовлення, в четвертому – зв'язки є тимчасовими і непослідовними (Саєнко Н., 2015, С. 29-30).

Унаслідок вищевикладеного міждисциплінарні зв'язки іноземної мови професійного спрямування власне з фаховими і гуманітарними дисциплінами реалізуються через використання фахового матеріалу з метою формування професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні,

говорінні, читанні і письмі. При цьому, поділяючи думку Н.С. Саєнко, відмітимо, що специфіка цих зв'язків полягає в тому, що вони є різноякісними, тобто вони не мають спільного теоретичного підґрунтя (фізичні і математичні теорії), яке стосуються об'єкту вивчення – йдеться про інформаційні технології. Відтак доцільним є впроваджувати такі зв'язки у змістовному та організаційному плані (Саєнко Н., 2015, с. 30).

З-поміж існуючих зв'язків у змістовному плані найбільш характерним для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування є функціональний зв'язок. Він спрямований на формування професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі майбутніх ІТ-фахівців та «сприятиме їхньому ефективному функціонуванню в культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ» (Jones С., 2009, р. 76). Це означає, що діяльність ІТ-фахівців супроводжується використанням іноземної мови для задоволення низки фахових потреб, таких як: прогнозування результатів ІТ-проекту, порівняння результатів наслідків впливу шкідливого програмного забезпечення, характеристика та порівняння різних операційних систем, програмного забезпечення; висловлення точки зору щодо різних питань ІТ-галузі, внесення пропозицій; розпитування та відповідь на запитання, погодження та заперечення, переконання, узагальнення, класифікація, аналіз, інтерпретація даних тощо.

Безсумнівно, автентичний фаховий текст як комунікативна одиниця виконує функцію активізації, розширення, систематизації і вдосконалення фахових знань студента ІТ-галузі; функцію презентації автентичного мовного і мовленнєвого навчального матеріалу; функцію формування мовних (фонетичні, лексичні, граматичні) навичок; функцію розвитку професійно орієнтованих англомовних умінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Проте зміст не обмежується відбором професійно орієнтованих англомовних текстів. Також і сфери, фахові теми, проблеми, комунікативні ситуації та ролі, комунікативні

цілі і наміри, мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний) ІТ-галузі, вправи для надання знань, навичок, умінь професійно орієнтованого англomовного спілкування, фахові знання, навички, вміння та досвід як складові частини змісту відображають функціональний зв'язок між іноземною мовою професійного спрямування з фаховими дисциплінами та дисциплінами соціально-гуманітарної підготовки. Відповідно, специфіка диференційованого навчання в рамках його визначених цілей і результатів потребує адаптації і варіювання змістовного компонента до рівня володіння іноземною мовою (B1, B2), а також до навчального стилю майбутніх ІТ-фахівців. До прикладу, відбір текстів відповідних стилів і жанрів із різним рівнем складності; розробка вправ для студентів із різним рівнем володіння іноземними мовами та/чи домінуючими навчальними стилями; варіювання фаховими темами, ситуаціями, ролями; дотримання гнучкості цілей з урахуванням «зони найближчого розвитку» [2, 3] майбутнього ІТ-фахівця.

В організаційному плані слід виділити такі міждисциплінарні зв'язки: за участю викладачів різних циклів дисциплін (опосередкована, безпосередня); за хронологічністю (супровідні, ретроспективні, випереджувальні); за формою організації роботи студентів і викладача в рамках аудиторної і позааудиторної роботи (індивідуальні, групові, колективні).

Важливу роль в організації навчального процесу з іноземної мови відіграють викладачі фахових дисциплін. їх участь може бути як опосередкованою, тобто через консультації з викладачем іноземної мови (визначення й обговорення необхідної тематики, рекомендація щодо включення текстів певних жанрів, надання текстів), так і безпосередньою, а саме корегування певних комунікативних ситуацій, перегляд робіт студентів, написання кваліфікованих пояснень і коментарів до письмових робіт студентів, участь у конференціях, дискусіях і дебатах в якості журі, експертів тощо. Таким чином, залучення викладачів фахових дисциплін має низку переваг: по-перше, якісно й комплексно здійснюється відбір навчальних матеріалів (тематика,

тексти і ситуації, ролі, цілі, наміри), що відповідають потребам і інтересам ІТ-фахівців; по-друге, глибше висвітлюється фахова проблематика за безпосередньою участю фахівців-предметників.

За хронологічністю виділяємо супровідні міждисциплінарні зв'язки, які передбачають паралельне опрацювання тематичного матеріалу з різних циклів дисциплін на заняттях з англійської мови; ретроспективні міждисциплінарні зв'язки, що характеризуються опануванням іншомовного матеріалу з опорою на вже отримані знання з інших дисциплін. Окреслені міждисциплінарні зв'язки дозволять активізувати, закріпити, систематизувати й удосконалити знання студентів, а також збагатити їх досвід. Випереджальні міждисциплінарні зв'язки використовуються під час опанування, наприклад, певних історичних фактів. Таким чином, у диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого спілкування доцільно використовувати всі три види міждисциплінарних зв'язків. Утім, рекомендується переважно віддавати перевагу супровідним і ретроспективним міждисциплінарним зв'язкам, оскільки вони відповідають рівню фахової обізнаності суб'єкта навчання в навчальному матеріалі. Отже, такі міждисциплінарні зв'язки дозволяють постійно активізувати фахові знання, а також підвищують міцність їх засвоєння через призму іноземної мови (за професійним спрямуванням).

За формами організації роботи студентів у рамках аудиторної і позааудиторної роботи міждисциплінарні зв'язки поділяються на індивідуальні, групові та колективні для вирішення різних професійно орієнтованих англійських задач. Індивідуальна робота включає написання текстів різних жанрів, пошук професійно орієнтованої інформації, підготовку доповідей-презентацій; групова і колективна робота охоплює дискусії, обговорення, інтерв'ю на фахову тематику, рольові професійно орієнтовані ігри тощо. Поєднання індивідуального формату виконання завдання студентом (з урахуванням його інтересів) із груповими та колективними призводить до формування вмінь працювати як індивідуально, так і в команді, збагачення

лінгвістичних і професійно орієнтованих знань. У диференційованому навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців варіюються організаційні форми з урахуванням рівня володіння іноземної мови (групи за рівнями B1 та B2, змішані групи), навчальними стилями (візуали надають перевагу працювати індивідуально чи іноді в парі, аудіали та кінестетики – в групах, колективно).

Нарешті, перейдемо до принципів міждисциплінарного підходу в диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування. Принцип синтезу іноземної мови та фахових дисциплін реалізується на змістовному та організаційному рівні через координацію знань із різних ІТ-спеціальностей з урахуванням фахової складової частини; усвідомлення та гнучкість знань; забезпечення об'єктивною і раціональною інформацією відповідних дисциплін. Принцип адаптивності здійснюється через адаптацію навчальних матеріалів (відбір певних тем і текстів, комунікативних ситуацій, ролей, комунікативних цілей) із різних циклів дисциплін із метою імплементації їх в іноземну мову, що відповідає потребам студентів-майбутніх ІТ-фахівців; розробку комплексів вправ відповідно до індивідуально-типологічних особливостей (рівень володіння іноземною мовою, навчальний стиль) та умов навчального процесу. Принцип міждисциплінарної кооперації полягає у співпраці викладачів фахових дисциплін, випускників, а також студентів із викладачами іноземної мови у визначенні змістовної (тематика, тексти, ситуації) та організаційної складових частин.

Зважаючи на зазначене вище, основні положення міждисциплінарного підходу передбачають:

1) побудову диференційованого навчання з урахуванням змістовного компоненту фахових дисциплін (тематика, тексти, комунікативні ситуації, ролі, комунікативні цілі, наміри, мовний матеріал, вправи), що узгоджуються із цілями і результатом, особливостями викладання професійно орієнтованої

англійської мови та різноаспектно представляють майбутню професійну діяльність в ІТ-галузі;

2) урахування індивідуально-типологічних особливостей (рівень володіння іноземною мовою, навчальний стиль) майбутніх ІТ-фахівців, їх потреб, мотивів, інтересів, володіння фаховим матеріалом під час відбору навчального матеріалу та розробки вправ;

3) константну активізацію професійно орієнтованих знань та підвищення їх міцності засвоєння через призму іноземної мови професійного спрямування;

4) залучення викладачів іноземної мови та фахових дисциплін, студентів до співпраці, що сприяє підвищенню ефективності опанування професійно орієнтованого англомовного спілкування;

5) використання проєктної технології, технології навчання у співпраці, технології розвитку творчої особистості;

6) урізноманітнення індивідуальних, групових і колективних форм роботи з метою вирішення різних професійно орієнтованих англомовних задач.

Таким чином, міждисциплінарний підхід передбачає побудову диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування на основі використання змістовних і організаційних міждисциплінарних зв'язків для створення фахового комунікативного контенту, що відбирається з різних професійно орієнтованих дисциплін і адаптується викладачем до індивідуально-типологічних особливостей майбутніх ІТ-фахівців; сприяє константній активізації професійно орієнтованих знань, підвищенню їх міцності, задоволенню потреб та інтересів суб'єкта навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Конопленко Л. (2015). Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням ділової гри майбутніх фахівців із інформаційної безпеки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: КНЛУ 2015. 328 с.
2. Сасенко Н. (2015) Міждисциплінарний підхід до навчання іноземної мови у вищій технічній школі. *Матеріали за XI Міжнародна научна практична конф. [«Бъдещите изследвания – 2015»]*, (Софія, 17-25 февруари 2015). Софія, «Бял ГРАД-БГ» ООД, Том 8. С. 29-31.
3. Jones C. (2009) Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*. Vol. 7. pp. 76-81. URL: <https://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai>.

ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ЯК ЗАСІБ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Людмила Мороз,

кандидат філологічних наук, професор,

завідувач кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

Людмила Ясногурська,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

Наталія Мічуда,

старший викладач кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу все актуальніше постає не стільки професійна підготовка як така, скільки професійна підготовка спеціалістів екологічної сфери – задля подолання наслідків цього прогресу, зокрема негативних впливів на навколишнє середовище. Наразі екологічна освіта є важливим чинником формування особистості, її ціннісного ставлення і визначення пріоритетів власної життєдіяльності (Концепція екологічної освіти України, 2002).

Саме тому перед освітянами постають якісно нові завдання – виховання фахівців широкого профілю, спроможних вирішувати економічні й екологічні завдання, здатних бути психологічно готовими до природоохорони і раціонального природокористування у своїй професійній діяльності.

Однією з характерних рис сучасної професійної освіти, в тому числі й екологічної, є гуманізація та гуманітаризація, формування загальнолюдських, моральних і національних цінностей у майбутніх фахівців. Оскільки засобом формування професійної компетентності студентів може виступати будь-яка навчальна дисципліна, то важливо вивчити й вплив блоку гуманітарних дисциплін на процес професійної підготовки екологів.

Загалом перелік гуманітарних дисциплін у різних університетах лишається незмінним. Студенти вивчають «Ділову українську мову», «Філософію», «Соціологію», «Основи психології та педагогіки», «Українську та зарубіжну культуру», «Іноземну мову» та ін. Ці предмети ми розглядаємо як певну моделювальну систему, яку можна використовувати не лише для формування комунікативної, міжкультурної, інших компетентностей, а й професійної. Гуманітарні предмети дають змогу студентам не тільки зрозуміти загальні закономірності функціонування культури, її значення в суспільному розвитку індивіда, але й допомагають засвоїти найвидатніші досягнення світового мистецтва, специфіку та неповторність як української, так й інших культур,

водночас, можуть виконувати роль засобу професійної підготовки спеціалістів.

У нашому дослідженні ми серед переліку предметів гуманітарного циклу зосередили увагу на дисципліні «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», зважаючи на специфіку професійної діяльності студентів та сучасні глобальні інтегративні процеси. Позитивним є і той факт, що дедалі частіше викладання цієї дисципліни студентам технічних спеціальностей переходить від загального та комплексного до конкретного і основного. Наприклад, на першому курсі в Рівненському державному гуманітарному університеті студенти-екологи вивчають курс «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Розглядаючи цю дисципліну як засіб підготовки майбутніх екологів до професійної діяльності, ми пропонуємо зосередити увагу на трьох основних напрямках її педагогічного впливу: формування позитивної професійної мотивації і професійної міжкультурної компетенції та інтегративний підхід до її викладання.

Серед чинників формування мотиваційної сфери майбутніх спеціалістів-екологів визначальний вплив мають професійно-орієнтоване навчання, а також творча діяльність студентів.

Мотив – це своєрідний пусковий механізм, індивідуальна потреба в будь-якій діяльності. Він є спонукальним елементом, основою її виникнення. Діяльність, у свою чергу, цілком залежить від мотивів і міри їх усвідомлення, так само як і від ставлення (рефлексивності) особистості до неї. Це стосується й підготовки до професійної діяльності. На думку Л. Чулкової, в основі діяльності лежить особистісна значущість людини, яка коригує її свідомість. Відповідно, не відбуватиметься усвідомлення знань, а навчальна діяльність не матиме бажаного результату, якщо особистісна значущість буде відсутня, а дії та операції не будуть спонукатися мотивом або потребою (Чулкова, 2004, С. 34-35). Мотиваційне забезпечення вивчення іноземної мови потребує від педагога створення позитивного ставлення студентів до процесу навчання, що легко забезпечити, включивши до змісту дисципліни професійно-орієнтовані теми, а

саме: екологія та екосистеми, біосфера, методи захисту біосфери, населення Землі, природа і суспільство, вплив людської діяльності на довкілля, Україна: проблеми забруднення, шумове забруднення в Україні, екологічні катастрофи тощо.

Отже, викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах має бути організовано на такому рівні, щоб студенти усвідомлювали його важливість та особистісну значущість здобутих знань. Майбутні екологи лише тоді оволодіють достатнім рівнем сформованості міжкультурної комунікації, коли усвідомлять її значущість для їхньої майбутньої професійної діяльності. Це веде не лише до необхідності збагачувати зміст навчання професійно-орієнтованим цікавим матеріалом, але й до формування пізнавального інтересу, сприяння адекватній самооцінці студентами своїх можливостей, прагнення до самовдосконалення, формування відповідального ставлення до професійної діяльності тощо.

Професійну спрямованість навчання ретельно досліджує Л. Савенкова. Науковець підкреслює, що «орієнтування у своїй професії» має відбуватись як на рівні знань, так і на рівні емоційно-позитивного досвіду, для цього доцільним буде вирішення таких завдань: орієнтувати майбутніх спеціалістів не тільки на результат, але й на процес діяльності; домагатися того, щоб дії, які виконують студенти, були успішними; досягати оволодіння майбутніми фахівцями елементів творчості як у професійній, так і в комунікативній діяльності (Савенкова, 1996, с. 12). Сюди доцільно включити змістове навантаження профільних предметів екологів, а саме: «Екологія людини», «Моделювання і прогнозування стану довкілля», «Ландшафтна екологія» тощо.

Орієнтація студентів-екологів на майбутню професію має носити особистісний характер, щоб готовність до професійної діяльності виступала не тільки як особистісна, але й як професійно-особистісна якість спеціаліста. З огляду на викладене, зазначимо, що «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» має сприяти формуванню професійних навичок і бути

запорукою майбутньої успішної професійної діяльності. Серед основних навичок виокремимо: знання мовного етикету, формулювання комунікативних цілей і завдань, аналіз предмета комунікації і конфліктних ситуацій, володіння навичками, прийомами, тактиками, стратегіями ділової комунікації. Як тільки майбутні екологи усвідомлять професійне значення дисципліни, відбудуться позитивні зміни у ставленні до її опанування.

Тобто, розкриття професійної значущості навчальної інформації, її зв'язок з реальним життям стимулюють не лише розвиток навчальної та професійної мотивації студентів, а й інтерес до ділової комунікації у процесі вивчення іноземної мови. Основне мотиваційне навантаження тут виконує прагнення до професійного самовдосконалення. Відповідно інформаційно-бідний матеріал не формує позитивних стійких мотивів навчальної і професійної діяльності.

Визнання такої гуманітарної дисципліни як «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» однією з пріоритетних у навчальних закладах обґрунтовується концепцією європейської освіти, що базується на ідеї «спільного європейського дому», де саме мову розглядають як провідний інструмент об'єднання. Мультилінгвальність з перспективою оволодіння кожним європейцем трьома і більше мовами виступає основним спрямуванням мовної політики.

Оскільки розв'язання екологічних проблем відбувається на певних рівнях: локальному, національному і міжнародному, то майбутній еколог, окрім базової екологічної освіти, повинен володіти добре сформованими міжкультурними комунікативними вміннями – задля успішної співпраці з колегами на інтернаціональному рівні. Цьому сприятиме соціально-позитивна мотивація процесу підготовки до міжкультурної комунікації в рамках професійної діяльності майбутніх екологів.

Студент першого року навчання, опановуючи іноземну мову, не просто засвоює певні слова, словосполучення і конструкції, а й одержує інформацію

про історію та культуру різних країн. Водночас, відбувається ідентифікація себе як представника свого народу, усвідомлення існування в різних культурах відмінних рис у системі сприйняття, у системі цінностей, етикетних нормах тощо. Студенти, вивчаючи іноземну, зазвичай, прагнуть оволодіти ще одним способом комунікації, проникаючи у нову національну культуру, і «отримують величезне духовне багатство, що зберігається в іноземній мові», а самі носії мови вивчають власну національну культуру через посередництво рідної (Чулкова, 2004, с. 36).

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку в студентів здібностей використовувати її як інструмент спілкування, як засіб міжособистісної взаємодії в багатонаціональному та полікультурному просторі. Кожне слово містить частину культури народу, відображає історичні та соціальні зміни, певні способи мислення. Згідно зі стратегією вивчення іноземних мов в Україні, комунікативна здатність людини ґрунтується на мовній, мовленнєвій, дискурсивній, стратегічній, соціокультурній і соціолінгвістичній компетенціях. Тобто, студенти мають знати не тільки вербальну мову і відповідно її вживати в конкретних ситуаціях, але й володіти певною картиною світогляду представників країни, мову якої вивчають.

Практичне володіння іноземною, реалізація на письмі комунікативних намірів, установлення ділових контактів, висловлення прохання, згоди, незгоди, відмови, вибачення, подяки; досягнення студентами такого рівня знань, який має забезпечити майбутнім спеціалістам можливість спілкуватися іноземною мовою за тематикою, передбаченою програмою, застосування лексико-граматичного мінімуму, обговорення проблем загальнонаукового і професійно-орієнтованого характеру – це і є спрямованість досліджуваного курсу.

Водночас, для спеціалістів-екологів необхідним є вивчення таких тем: розмова по телефону, ділове листування, переговори, звернення з питань працевлаштування, призначення на посаду, укладання угод і контрактів, наукові конференції, подорожі за кордон, поселення в готель і т.ін., оскільки ці

теми відображають особливості професійного спілкування безпосередньо у сфері їхньої діяльності.

У процесі викладання іноземної мови у технічних вищих навчальних закладах педагог орієнтується на інтегративний підхід як засіб формування узагальненої системи знань, умінь і навичок студентів-екологів. Фрагментарність при підготовці до професійної діяльності ускладнює комплексне розуміння студентами навчального процесу, запобігає використанню ними вже здобутих знань і набутих умінь за межами того чи іншого предмета.

Інтеграція навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх екологів доцільна з огляду на мету і завдання такої підготовки, утім, це дає змогу глибше розкрити і доповнити зміст самих дисциплін, визначити спеціалізацію провідною ідеєю їх викладання. Розв'язання цієї проблеми в контексті професійно-орієнтованого навчання можливе за введення спецкурсів і певних дисциплін. Отже, наголосимо, що інтеграція предметів відіграє значну роль у формуванні професійної готовності майбутніх екологів.

Розглянуті нами напрями використання дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» як засобу професійної підготовки майбутніх спеціалістів екологічної сфери можна забезпечити шляхом розробки відповідних завдань, які мають носити комунікативний і професійно спрямований характер і, водночас, потребувати комплексних знань з інших дисциплін. Їх метою є спонукання до комунікативного самовизначення студентів; створення відповідних умов для оволодіння та реалізації навичок міжкультурної комунікації, для використання здобутих знань і набутих умінь на практиці, в нестандартних ситуаціях професійної діяльності, для апробації нових прийомів і методів міжкультурної комунікації. Отже, слід використовувати завдання комунікативного характеру.

Наприклад, можна залучити студентів до рольової дискусії. Перед

початком студентів розбиваємо на групи і просимо, працюючи разом над темою «Вплив індустрії на навколишнє середовище», дотримуватися певних правил і знайти рішення проблеми відмінної інтерпретації спільних немовних елементів у світових культурах (наприклад, в англійській, індійській, японській, бразильській, українській тощо). Правила встановлюються такого характеру: кожен бере участь, жоден не домінує; висловлювання мають бути з теми; залучається активне слухання; підтримка одне одного є необхідною умовою.

Студенти по черзі отримують ролі організатора (визначає порядок роботи та стежить за його дотриманням), хронометриста (розподіляє кількість часу), тлумача (відповідає за єдине трактування завдання всім членам групи), реєстратора (робить записи під час групового обговорення, підбиває підсумки роботи), репортера (презентує роботу групи решті студентів). У такий спосіб навчальний процес скеровується на формування в студентів-екологів відповідальності за комунікативних партнерів, осмислення та проектування власних дій, стосунків кооперативного характеру, компромісного підходу до розв'язання професійних проблем; на формування толерантного ставлення й розуміння культурних відмінностей колег-екологів.

Отже, гуманізація та гуманітаризація є характерними рисами сучасної професійної освіти, що, в свою чергу, накладає певні зобов'язання на дисципліни гуманітарного циклу, які викладаються у технічних вищих навчальних закладах — вони все частіше розглядаються як засоби формування професійної компетентності. Вплив курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» у підготовці майбутніх екологів до професійної діяльності є беззаперечним. Ми розглядаємо цю дисципліну переважно як засіб підготовки майбутніх екологів до професійної діяльності через напрями її педагогічного впливу на формування позитивної професійної мотивації і професійної міжкультурної компетенції з урахуванням, звісно, інтегративного підходу до її викладання.

Список використаних джерел

- Концепція екологічної освіти України від 20.12.2001 р. (2002). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. № 7.
- Савенкова, Л. (1996) Комунікативні процеси у навчанні. Елементи теорії і практики формування комунікативних умінь : навч. посібник. К. : Вид-во КДЕУ, 120 с.
- Чулкова, Л.О. (2004) Комунікативна компетенція - провідна складова професійної підготовки вчителя-європейця, викладача англійської мови. *Педагогіка*. № 4. С. 34-37.

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Лілія Нечипорук,

студентка IV курсу філологічного факультету,

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник - Безкоровайна Ольга Володимирівна, завідувач кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання, доктор педагогічних наук, професор.

Nowadays, independent work plays a key role in the process of learning foreign languages. It gives students the opportunity to take responsibility for their own progress and to develop skills at their own pace. In particular, independent work helps improve communicative competence, which is one of the main goals in foreign language education.

Communicative Language Teaching (CLT) focuses on interaction as the main method of learning a language. This approach supports the idea that communication should be meaningful and related to real-life situations. Independent tasks, such as writing emails, recording voice messages, reading articles, or preparing presentations, allow students to practice language in authentic ways. According to Harmer (2007),

students learn to communicate effectively when they are exposed to real communication situations.

Each language skill can be improved through well-organized independent tasks:

Speaking: learners can practice dialogues or role-plays by recording themselves or talking with partners online. They can also participate in language exchange apps or record short videos describing their daily routine or opinions on various topics. Online platforms like Tandem and HelloTalk offer a safe environment for practicing spoken language with native speakers.

Listening: students can listen to podcasts or videos with subtitles, then summarize the content or answer questions. They can also use interactive listening platforms, such as TED Talks or BBC Learning English, which allow them to hear different accents and speech rates. Learners can be asked to keep a listening journal to reflect on key ideas and new vocabulary.

Reading: learners can read adapted texts or articles and complete vocabulary or comprehension tasks. They can use graded readers, online newspapers, or e-books that match their level. Websites like Breaking News English or News in Levels are especially useful for independent reading tasks that promote global awareness while supporting language development.

Writing: students can write blog posts, letters, or short essays, which helps them to express their thoughts and structure them correctly. Keeping a learning diary or writing reflections on topics discussed in class can also be very effective. Platforms such as Lang-8 allow learners to receive corrections from native speakers, encouraging accuracy and learner autonomy.

Independent work supports both fluency and accuracy. Fluency improves because students work at their own pace and get more exposure to language use. At the same time, accuracy can be developed through repeated practice, grammar correction tools, and teacher feedback. As Richards (2006) notes, fluency and

accuracy must be balanced for effective communication. Language learning apps like Duolingo, Quizlet, and Grammarly can assist in identifying common errors and reinforcing grammatical patterns through repetition.

Another advantage of independent work is that it motivates learners. They can choose topics they are interested in and set personal goals. This increases engagement and encourages lifelong learning. Independent learners often show more initiative and critical thinking, which are important for mastering a foreign language. Additionally, modern digital tools, such as Quizlet, Kahoot, or Grammarly, make independent work more interactive and personalized.

Moreover, independent work prepares students for real-life communication. In many everyday situations, such as traveling, working abroad, or studying in international environments, learners must use the language independently. Practicing this during their studies makes them more confident and prepared for such experiences. Learner autonomy, according to Little (1991), is essential for the development of effective communicative skills.

Independent learning can also include project-based assignments, where students create posters, infographics, videos, or presentations on cultural topics or current events. These tasks foster creativity and allow learners to use language in meaningful contexts. Such projects can be presented to peers in class or shared online, which promotes interaction and peer feedback.

Teachers also play a significant role in organizing independent work. They must guide students, provide useful resources, and check the results. At the same time, they should allow students enough freedom to explore language use and make mistakes. Feedback after independent tasks should be constructive and focused on helping learners improve specific skills. Teachers can also encourage students to reflect on their learning process, identify challenges, and plan future strategies, which strengthens metacognitive awareness.

In conclusion, independent work is an important element in developing communicative competence. It enhances learner motivation and autonomy, giving students a sense of ownership in their educational journey. Through regular practice, learners build confidence and overcome the fear of making mistakes. Independent tasks can be adapted to suit different levels and learning styles, making them inclusive and flexible. Overall, integrating independent work into foreign language education supports the development of well-rounded, communicatively competent learners. It allows students to apply the language in meaningful situations, helps improve all four skills, and supports both fluency and accuracy. Therefore, teachers should include various independent tasks in their lessons and encourage students to take responsibility for their own learning. Independent work not only supports academic success but also prepares learners for real communication in the global world. It increases learners' confidence, nurtures autonomy, and leads to better language outcomes when integrated thoughtfully into the curriculum.

REFERENCES

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12–19.

BBC Learning English. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>

Bezkravaina, O. V., & Bagniuk, K. R. (2015). Вивчення іноземної мови за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет-ресурсів) у навчально-виховній діяльності учнів старших класів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 72–75.

Bezkravaina, O. V., & Moroz, L. V. (2012). Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету*, 48–52.

Bezkravaina, O. V. (2014). Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 17–21.

Breaking News English. URL: <https://breakingnewsenglish.com>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

Dam, L. (2004). Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.

Duolingo. URL: <https://www.duolingo.com>

Gnoinska, A. (2012). Speaking activities for the classroom. English Teaching Forum, 50(2), 20–27.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th ed.). Pearson Longman.

HelloTalk. URL: <https://www.hellotalk.com>

Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

Lang-8. URL: <https://lang-8.com>

Macaro, E. (2001). Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms. Continuum.

Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ua>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Tandem. URL: <https://tandem.net/>

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? The Internet TESL Journal, 6(11). URL: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анастасія Непомяща,

здобувачка 1 курсу ОС «Магістр»

факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Алла Гембарук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Вивчення іноземної мови є не лише інтелектуальним, а й емоційно-психологічним процесом. Особливо часто на заваді ефективному засвоєнню іноземної мови постають психологічні бар'єри, які суттєво впливають на якість навчання. Ці бар'єри можуть мати різне походження та характер, але всі вони ускладнюють мовленнєву активність і знижують упевненість учня у власних силах.

Серед основних психологічних бар'єрів, що заважають ефективному засвоєнню іноземної мови, можна виділити страх припуститися помилки, побоювання стати об'єктом насмішок, невпевненість у власних мовних навичках, підвищену тривожність у ситуаціях спілкування, занижену самооцінку та прагнення до надмірної мовної досконалості. Подібні труднощі нерідко проявляються у небажанні брати участь у комунікативних вправах, уникненні активної роботи на уроці та загальній мовчазності, навіть коли учень

має достатній рівень знань. Практика свідчить, що багато школярів, незважаючи на багаторічне вивчення іноземної мови, відчують так званий «мовний блок» – психологічну перешкоду, яка стримує їх від активного говоріння, попри наявну лексико-граматичну базу.

Варто зазначити, що джерела психологічних труднощів можуть бути як внутрішніми (особистісні якості, тривожність, попередній негативний досвід), так і зовнішніми (умови навчання, стилі викладання, недостатня підтримка з боку педагога). Дослідження Тулюлюк, Камінської та Слухенської свідчать про те, що найбільше напруження виникає у студентів немовних спеціальностей, які не мають достатньої мовної практики, а навчання сприймають як формальність (Тулюлюк, Камінська, & Слухенська, 2023, 426).

Крім того, вплив на виникнення бар'єрів мають культурні чинники – страх виглядати «неправильно» перед носіями мови або інтерпретувати соціальні сигнали не так, як слід. У багатьох учнів спрацьовує також негативний досвід з попередніх уроків, де їх могли знецінювати за помилки або надмірно контролювати.

Успішне подолання психологічних бар'єрів можливе за умови комплексного підходу, що охоплює як педагогічні, так і психологічні інструменти. Насамперед, учителю слід створити доброзичливу, підтримувальну атмосферу, де учень не боїться висловити думку, не остерігається помилок і має змогу розвиватися в умовах взаємної поваги. Як зазначає Карпенко Г. М., позитивне ставлення викладача, підтримка та поступове залучення до мовної активності допомагають зменшити напруження і формують у учнів установку на успіх (Карпенко, 2024, 80).

Одним із ефективних методів подолання бар'єрів є використання ігрових, інтерактивних форм навчання: рольові ігри, ситуаційні діалоги, групові проекти. Такі завдання знижують рівень тривожності й стимулюють інтерес до навчання. Досвід показує, що саме в ігровій формі учні частіше починають

говорити, не боячись осуду чи помилок.

Інший важливий напрям – розвиток внутрішньої мотивації. Учень повинен розуміти мету вивчення мови, бачити реальні результати, що дає йому це вміння. Зовнішня мотивація (оцінки, вимоги батьків, вступ до університету) часто не дає стабільного результату, якщо не підкріплена внутрішнім бажанням спілкуватися іноземною мовою. Чернюк Т. справедливо наголошує, що учень повинен мати позитивний мовний досвід – саме це зміцнює віру у власні сили й активізує комунікативну діяльність (Чернюк, 2023, 137).

Окремої уваги потребує індивідуальний підхід до учнів, які відчують психологічні труднощі у процесі опанування іноземної мови. Варто пам'ятати, що кожна дитина має свої унікальні психологічні риси, рівень тривожності, самоконтролю та способи реагування на стрес. Те, що для одного учня є мотивуючим, для іншого може стати джерелом додаткового напруження. Саме тому вчитель має бути не лише викладачем, а й уважним спостерігачем та психологом, здатним відчувати настрій, рівень емоційного напруження та необхідність у підтримці.

Деяким учням комфортніше працювати в парах або невеликих групах, де вони не відчують тиску з боку всього класу. Іншим потрібно більше часу для підготовки висловлювань чи запитань – і це слід враховувати під час планування уроку. Для багатьох важливим фактором подолання бар'єрів є регулярне позитивне підкріплення – похвала за навіть незначні успіхи, відзначення прогресу, заохочення до участі без страху бути висміяним. Такий підхід формує в учнів відчуття безпеки, що, в свою чергу, знижує рівень тривожності.

Окрім педагогічної підтримки, важливим напрямом роботи є розвиток у школярів навичок саморефлексії та саморегуляції. Учні мають навчитися розпізнавати власні емоції, розуміти, що саме викликає у них страх чи невпевненість, і шукати внутрішні ресурси для подолання цих відчуттів. В

цьому контексті доцільно впроваджувати елементи емоційного інтелекту в освітній процес: обговорення почуттів, оцінку свого стану, формування позитивних установок. Корисними можуть бути прості техніки – наприклад, дихальні вправи для зняття напруги перед виступом, повторення позитивних афірмацій (на кшталт «я можу», «я впораюся»), ведення мовного щоденника, де учень записує не лише нові слова чи фрази, а й власні емоції, переживання, успіхи та труднощі.

Таким чином, поєднання індивідуального підходу з розвитком емоційної компетентності створює умови для гармонійного подолання психологічних бар'єрів та формування стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

Загалом, психологічні перешкоди слід вважати серед основних викликів, які супроводжують вивчення іноземної мови, особливо в освітніх умовах, де акцент робиться на результат, а не на сам процес. Вони можуть бути прихованими та проявлятися лише в певних ситуаціях, наприклад, під час усного мовлення чи тестування, що ускладнює їх своєчасне виявлення. Тому важливо, щоб учителі не лише мали фахові знання, а й високий рівень психологічної обізнаності, вміли розпізнавати емоційний стан учнів, працювати з їхніми страхами, тривожністю та невпевненістю.

Крім створення сприятливого середовища в класі, також необхідно систематично впроваджувати навчальні стратегії, спрямовані на розвиток емоційної стабільності учнів, формування позитивного ставлення до помилок як частини навчання, а не як поразки. Важливу роль у цьому процесі відіграє створення відчуття підтримки, залучення до співпраці, розвиток навичок самоаналізу та самоконтролю. Чим емоційно врівноваженішим і вмотивованішим почуватиметься учень у мовному середовищі, тим охочішим він буде до спілкування, експериментування з мовою та поступового подолання внутрішніх перешкод.

Отже, психологічний комфорт, позитивна атмосфера, індивідуальний підхід та цілеспрямована робота над формуванням внутрішньої мотивації стають тими факторами, які визначають не лише ефективність вивчення мови, а й готовність учня до відкритого та впевненого говоріння іноземною мовою. Успішне подолання психологічних бар'єрів відкриває шлях не лише до кращого оволодіння мовою, а й до особистісного розвитку, впевненості та ширших можливостей у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карпенко, Г. М. (2024). Способи подолання психологічного бар'єру при вивченні англійської мови. *Інноваційна педагогіка*, 68(1), 78–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.13>
2. Тулюлюк, К., Камінська, О., & Слухенська, Р. (2023). Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови студентами у немовному ВНЗ. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 26, 425–429. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.04.2023.075>
3. Чернюк, Т. (2023). Психологічні умови успішного вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*, 4(212), 134–138. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279644>

Implementation of the PROMISED Pedagogical Model in Language Education

Jana Pecnikova
PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Romance Studies,
Matej Bel University, Slovakia

In this paper, I would like to present the PROMISED pedagogical model for bilingual education and its implementation at the Department of Romance Studies, Faculty of Arts, Matej Bel University. The Erasmus+ project 2023-1-ES01-KA220-SCH-00015722 *PROMoting twin transition through Integrated STEAM in bilingual*

Secondary EDucation (PROMISED) aims to develop a new teaching model that addresses the challenges of today's globalized and technology-driven society. It focuses on an integrated STEAM approach that connects science, technology, engineering, arts, and mathematics, while also incorporating the humanities and environmental awareness. This effort seeks to create a comprehensive and interconnected pedagogical model that provides students with a broader context and fosters both critical thinking and creativity. The aim of the presentation is to introduce an innovative pedagogical model designed to support bilingual education through the integration of STEAM and CLIL, as well as the implementation process at Matej Bel University and at our associated partners.

References

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Hughes, S. P., & Madrid, D. (2020). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*, 48(1), 48-69. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483>
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. *International Association for Cross-cultural Communication*.
- Pedagogical model*. (2024). Available at: <https://promisedproject.eu/final-version-of-the-pedagogical-framework/>

Problems and Prospects of Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching

Петренко Вікторія,

старший викладач кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну

Viktoriia Petrenko

Senior Lecturer of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design

In updating the education system and integrating it into the European educational space, there is a growing demand for innovative methods of teaching foreign languages that develop practical communicative competence. One of the most effective tools for achieving this goal is using authentic materials—resources created by native speakers for real-life use, not for language instruction. These materials provide opportunities for immersion in real language contexts and enhance cultural understanding. Their use is particularly relevant in digital education and blended learning, which requires more learner-centred, interactive approaches (Gufron & Azmin, 2022, p. 5).

Moreover, in an increasingly globalised world, understanding authentic language input and function within real communicative situations is crucial. Authentic materials expose learners not only to language but also to culture, pragmatic conventions, and context-sensitive use of expressions, which are often absent in textbook-based instruction. They reflect the diversity and dynamism of real-world communication, helping learners to acquire language that is current, socially embedded, and culturally appropriate.

This study aims to analyse the advantages, difficulties, and future prospects of using authentic materials in foreign language instruction.

Authentic materials include newspaper articles, videos, podcasts, social media content, songs, news reports, and dialogues from real-life communication. These are widely used within modern methodologies such as the **communicative approach**, **Task-Based Learning**, and **Content and Language Integrated Learning (CLIL)** (Domogen, 2023, p. 198).

A key feature of authentic content is its linguistic richness—real vocabulary, idiomatic expressions, natural speech, and cultural nuances. Such materials make learning relevant to students' real-world needs and enable meaningful engagement. In contrast to traditional instructional materials, authentic content exposes learners to spontaneous and unrehearsed language, thus preparing them for actual interaction outside the classroom.

Advantages of Using Authentic Materials

- **Increased student motivation.** Authentic materials tend to be more engaging, especially when they relate to topics of genuine interest to learners such as fashion, sports, career development, or current events (Toma, 2022, p. 3). Motivation often leads to greater autonomy in learning and improved outcomes.

- **Development of intercultural competence.** Learners gain exposure to the values, communication styles, humour, and cultural norms of the target language community. For example, video interviews with native speakers allow students to observe body language, turn-taking, and other discourse features.

- **Improved comprehension skills.** Students practice listening to different accents and reading various genres (formal/informal), improving overall comprehension. Classroom activities can include note-taking, summarising, and question formulation based on authentic news reports.

- **Vocabulary enrichment.** Exposure to real-world language helps learners understand collocations, expressions, and context-specific usage. Authentic materials

often contain expressions rarely covered in traditional textbooks, such as phrasal verbs, idioms, and current slang.

Challenges of Implementation

Despite these benefits, educators face several challenges:

- **Language level mismatch.** Authentic materials may be too complex for beginners due to fast speech, informal vocabulary, or dense texts without context.
- **Cultural references.** Without guidance, learners may not understand jokes, idioms, or societal norms, which may hinder comprehension and reduce confidence.
- **Lack of pedagogical design.** Authentic texts and videos usually require teachers to create supporting tasks, glossaries, and scaffolding tools to ensure the material is pedagogically effective.
- **Technical issues.** Limited access to reliable internet or multimedia tools in some institutions may hinder using authentic digital resources.

Prospects and Recommendations

To improve the implementation of authentic materials, the following are recommended:

- **Develop open-access repositories** of authentic resources categorised by language level and topic.
- **Design digital platforms** offering filtering tools and interactive activities, enabling learners to practice skills independently or in collaborative settings.
- **Train teachers** in adapting and applying authentic content effectively through professional development workshops and online training courses.
- **Incorporate authentic materials into curricula**, supported with example lesson plans and aligned with national language education standards.

Institutions can play a vital role by encouraging the integration of authentic materials into assessment practices, classroom observation checklists, and teacher training syllabi. Furthermore, digital tools such as learning management systems (LMS), YouTube, and educational podcasts make it easier than ever to access, share, and adapt these resources across different learning environments.

In addition, further **empirical research** and **pilot programs** are needed to examine the long-term effects of consistent use of authentic materials on learners' language proficiency, motivation, and cultural awareness.

Authentic materials are highly effective in building communicative, linguistic, and intercultural competence. Their implementation supports real-world language use, increases student engagement, and aligns learning with global contexts. Moreover, authentic content provides a sense of purpose in language learning and enhances learners' confidence in using the language in unpredictable, unscripted situations.

However, effective use requires methodical planning, digital access, teacher training, and institutional support. Educators must be equipped not only with access to materials but also with strategies for adaptation, task design, and student differentiation. As education evolves, authentic content should be integrated systematically to better prepare learners for real-life communication in a globalised world. Embracing authenticity is not just a methodological choice but a necessary response to modern educational challenges.

References

Domogen, J. C. (2023). Authenticity in Language Learning: A Study of Language Materials in Public High Schools. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 17(2), 193–211. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v17i2.8577>

Gufron, M. A., & Azmin, A. (2022). The Use of Authentic Materials in Online English Teaching: From the Learners' Perspective. *Indonesian Journal of English Education*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.15408/ijee.v9i1.26504>

Toma, S. (2022). *How to get real in the classroom: Using authentic materials in language teaching*. *European Journal of English Language Teaching*, 7(4), 1–10. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/362112159_HOW_TO_GET_REAL_IN_THE_CLASSROOM_USING_AUTHENTIC_MATERIALS_IN_LANGUAGE_TEACHING

DIFFERENT TYPES OF MNEMONIC STRATEGIES

Петрусь Людмила Ярославівна

бакалавр IV курсу філологічного факультету

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,

доцент М.С. Богачик

In the scientific literature it was shown that there were many types of mnemonic strategies that teachers might employ. According to different researches, there are five classes of mnemonics: linguistic, spatial, visual, physical response and verbal methods. **Linguistic mnemonics** usually are understood as key methods. They also involve associating some information with new concepts, with familiar words and/or phrases. These concepts, words, word combinations and sentences help people to remember them quickly. Also, there are **spatial mnemonics**, which include some spatial grouping and so called “finger methods”. These methods also involve the ways which help to connect new concepts with some familiar place, a pattern or a script, which can help in the process of memorization of the material. Also, there are **visual mnemonics**. They help the person to make use of pictures or in visualizations

them, to create some associations by the basic concept (in such a way there are symbolic, mnemonics, also, pictographic ones). **Verbal mnemonics** is used when the meaning of some stories, novels can help students to remember the information, combining with some methods, such as grouping or re-grouping, or providing semantic organization and story-telling, or building up narrative chains. **Physical mnemonics** take a place when the body parts help the person to remember, either by help of some movements or physical response (El-Zawawy, 2021).

These mnemonics, which are on Fig. 1, all these strategies. The sense and the meaning of any scientific definition presupposes the solution of two basic problems, which are emphasized on the localization of the ontological boundaries of the object having been determined (well-explored). The descriptions of these boundaries are known as some specific, assumed characteristics, which in a great degree reflect a composition, a structure and functionality of the components, genesis, interrelations of the mnemonic sphere with other objects (these objects also influence the process of the remembering of information). In the paradigm of English Language Methodology, the formulation of definitions, which depend on mnemonic spheres of the person, it is mainly carried out by scripts or frames. Also, the psychological mechanisms of quantification of any language do not allow the person to create a wide practice of giving the definitions, using scripts or frames. But with the help of the last ones, it is impossible to exclude the corresponding role of the language in the English Language Methodology.

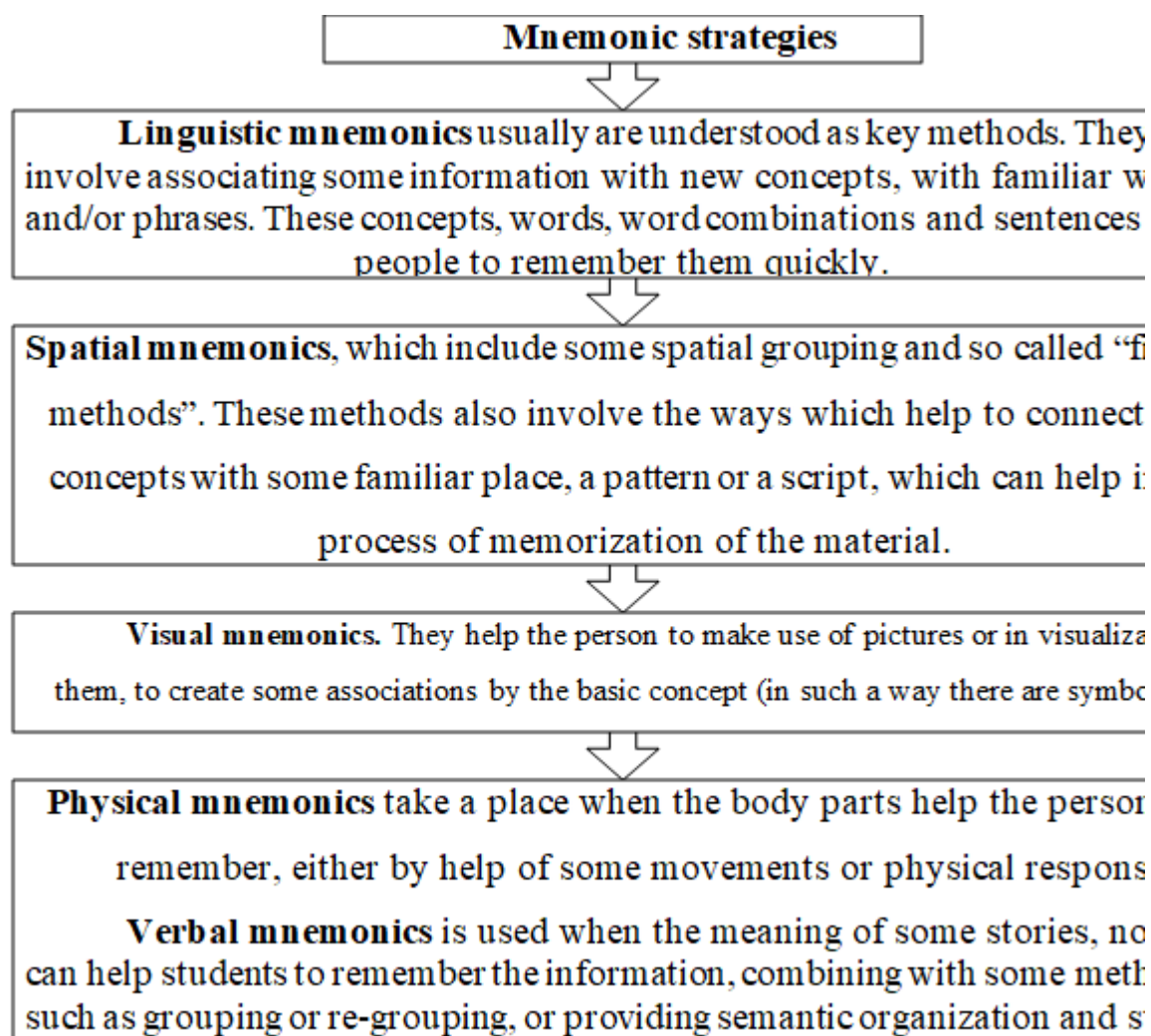


Fig. 1. Different types of mnemonic strategies

These types of mnemonic strategies cause the validity problems of verbal definitions, the evidence of which is actualized when pupils translate texts into different languages (for example, from English into Ukrainian or from Ukrainian into Russian). At the same time, the unification of the scientific language also cannot help us to solve a problem. It is, first of all, because there are a lot of all-linguistic features, like negotiation of the language, when it is difficult for pupils to study the language.

If we talk about mnemonic strategies, we'll find some useful examples which are valuable for the whole system of the English language. When it is necessary for us to understand some concepts, it is able for us to understand them by some not important characteristics. Also, we'll define them not only by their positive content,

but negatively, by their relations with other definitions or terms of the English language system. These basic characteristics of some type of mnemonic strategies are unique ones (other concepts do not have such characteristics as these ones have).

We believe that mnemonic activities provide the relationships between the addressee and the sender. In such a way, mnemonic relationships do not mean neither sense, nor significance. The idea of mnemonic negativism is developed by us, when we emphasize that the addressee does not have some concrete, fixed meaning. So, there is no meaning, which is crossed by anything other than reference to another sense. When we try to show by the paradigm of the language the structure of some object, we can notice that the object is to be understood only at the level of concept, which, in its turn, is very different from a nominative thing.

This peculiarity of the mnemonic sphere of the person needs to formulate special methodological requirements, which can be used for verbal or visual definitions, the modelling of which, to our mind, should be explained and interpreted less as the descriptive presentation of narratives, narrative scripts and frames. The meanings of mnemonic symbols help the person to construct different concepts. According to the logics of the structure of mnemonic sphere, we'll predict that the nature of the mnemonic sphere shows the possibilities of presentation of the meanings of symbols through the nominative narrative discourse, then it is necessary to describe the structure of the mnemonic sphere with available definitively solved validity of its types.

For the purpose of describing the types of mnemonic sphere of the person, we use the method of structural-ontological analysis of the scripts of mnemonics in the paradigm of multi-disciplinary research (Guevara Erra, Mateos, Wennberg, Perez & Velazquez, 2016). This method proposes special procedures for constructing visual images. With the help of the procedure of Semantic Differential we can give a modelling of structurally determined ontological matrices, which in a great degree reflect the main components of the system, which in its turn described the components of the object. Structural and ontological analysis of any object in its whole process of investigation

makes us possible to highlight a subject of the research from the paradigm of mnemonic sphere. Thus, to answer the theoretical and methodological question: “WHAT do we investigate?”, we’ve to analyze the localization of scripts of mnemonic sphere of the person by any ontological boundaries, which separate the primary processes from the whole system in which the material has being studied.

The method of structural and ontological analysis allows us to schematize the logics of transformation of the material in the paradigm of the whole system by separate primary process. Therefore, they help us to describe the morphology of the system of mnemonic sphere of the person. Structurally determined ontological matrices in a great degree provide visibility of structural and functional characteristics of components of mnemonic sphere of the person. This process provides interactions of mnemonic sphere components, as well as their relationships to a higher order of the system (meta-system). Finally, the localization of successive structurally determined matrices allows us to conceptualize the notion of the subject, its transformational characteristics, and provides other features to be organized into the whole system, which is mnemonic sphere of the person. In its turn, mnemonic sphere of the person helps us to solve the basic methodological task, which is related to the question: “HOW to investigate this object?”

The main advantages of the structurally determined ontological method, that we’ll use in our further researches on the simplicity of planning of scientific issues and provide the implementation of the various stages of Systemic Methodological Analysis of mnemonic sphere of the person, who studies English. In our further researches we’ll try to build up the synthesized, harmonious by its components structurally determined ontological matrices. They, in their turn, according to their structure, are intended to compensate scripts of well-organized language restrictions, related to the scripts of meanings in the paradigm of signifiers. We believe, that structurally determined ontological matrices allow us productively interfering into the syntactic logics of the chain of mnemonic sphere of the person. In such a way mnemonic sphere will be characterized by some main characteristics, related to

definite researchable unique concept. In this content, the method of structurally determined ontological analysis can be conditionally explained by implicit, quasi-logical instruments for sensible quantification of mnemonic sphere of the person, who studies the English language.

Mnemonics is conceptualized by us as an energy process unfolding in a space-temporal environment (chronotope) and accompanied by archetypal structuring of neural impulses into images. The genesis of the system at the initial stage, which we conditionally designated as the *stage of development* is considered. In this case, the primary process is concretized with the help of hetero- and homeostatic dichotomy, and also the most significant features of the consistent transformation of the material of the system and its ascent to verbal morphology are described.

References

1. El-Zawawy, A.M. (2021). On-Air Slips of the Tongue: A Psycholinguistic-Acoustic Analysis. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(3), 463–505. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09755-y>.
2. Guevara Erra, R., Mateos, D.M., Wennberg, R., Perez, A. & Velazquez, J.L. (2016). Statistical mechanics of consciousness: maximization of information content of network is associated with conscious awareness. *Phys. Rev. E*. 94 (052), 402. doi: 10.1103/PhysRevE.94.052402

CULTURAL ASPECT TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Євгенія Процько,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Yevheniia Protsko,

PhD in Education, associate professor,

associate professor at English and Methodology Department,

Because of social and urgent integrative cooperation among nations, the cultural and educative role of foreign language teaching, priority is for English, is recognized as a main issue to be investigated, especially in countries which are heading toward European integration. Since, teaching English is provided within a certain context, culture plays a role as a form of interaction, social practice, and repetitive uses of the symbols, and as framework of values and beliefs.

Culture is involved in every case of use of a foreign language. Learning is a boundless and also an endless process when a participant goes from one linguistic and cultural context to another. It is obvious that the language learner can easily switch between cultures and becomes an intercultural person. That is why one needs a multicultural approach to English teaching. It may help a learner to find the exact particular information about national traditions and worldview of English-speaking countries, giving the techniques for comparison between the native and a foreign culture.

If to take the origin of English teaching, we need to emphasize Robert Gardner's theory (1960) that determines the process of learning a foreign language to be related to individual differences, such as language aptitude or ability to learn a foreign language and variables of motivation and attitudes towards language (Gardner, 1985). Later he recommended teaching in accordance with the Socio-Educational Model: motivation, context aspect in which the foreign language is taught, anxiety level and parental support (Gardner, 2001, 2005). This new theory excluded individual features for foreign language studying. Gardner stressed on the relationship between socio-educational factors and language learners' outcome (Softa, Gjergji, (2022).

We support the idea that in context of English language teaching, culture plays an important role. It is related to a sociocultural competence which becomes a key component of communicative competences that should be acquired by language

learners. According to the basic studies of Celce-Murcia, Dornyei, and Thurrel (Celce-Murcia, Dornyei, and Thurrel, 1995), sociocultural competence refers to the speaker's knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication. It is clear that English cannot be taught without its culture, therefore, teaching English as second and foreign language should also teach its culture.

Scientists views vary on the instruments to be used in the classroom in order to develop cultural awareness in learners. Thus, the most effective way for making learners sensitive to alternative cultural perspectives is using role play and drama, because students take the role of another person.

Role-based activity is a popular method for communicative use of language where students are encouraged to use language in context applying their creative and imaginative skills. Being based on real-life situations, students may implement authentic aids from English speaking countries (for example, train tickets, menus). As for drama, it is practical for direct involving students in cross-cultural misunderstanding.

To cut the long story short, language and culture are closely related, a teacher can't provide English separating each other. It is proved by the fact that language is a part of a culture and a culture is a part of a language. Therefore, language learning is culture learning and consequently, language teaching is a cultural teaching. English language teaching curriculum should also integrate with cultural competence. We demonstrate language learners should obtain this competence to be able to use language in an acceptable cultural context.

REFERENCES

1. Celce-Murcia, Dornyei, Z. and Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specification. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2); 5-35.

2. Gardner Robert C., (2005). Integrative motivation and second language acquisition Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk - May 30, 2005, London, Canada [Electronic Resource]. URL: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
3. Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language learning (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
4. Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London, UK: Arnold.
5. Softa V., Gjergji E. (2022). The Cultural Aspect of Learning Environment in Foreign Languages as a Means of Empowering Social and Integrative Attitudes. European Journal of Sustainable Development. 11, 4, 79-90.

РЕФЛЕКСИВНІ МЕТОДИ У ПОДОЛАННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Володимир Татарін,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти 1 курсу,

Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник: **Світлана Хатунцева,**
доктор педагогічних наук, професор кафедри
біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації,
Бердянський державний педагогічний університет

Актуальність. Сучасна освіта все більше уваги приділяє соціально-емоційному навчанню учнів, особливо в процесі вивчення іноземних мов. Розвиток умінь усвідомлювати та керувати своїми емоціями, взаємодіяти з іншими, долати стрес набуває ключового значення для успішної адаптації школярів у суспільстві. В умовах реформи Нової української школи акцентовано увагу на формуванні життєвих компетентностей, зокрема критичного мислення й рефлексії, що сприяють особистісному розвитку учнів.

Вивчення англійської мови часто супроводжується емоційно-вольовими бар'єрами – такими, як тривожність, страх помилок, сором'язливість у спілкуванні, низька мотивація та невпевненість у собі. Подолання цих бар'єрів

є актуальним завданням педагогіки, адже мова йде не лише про лінгвістичні навички, а й про емоційне благополуччя та впевненість учнів. Ефективним засобом цього є педагогічна рефлексія – процес осмислення навчального досвіду, емоцій та результатів.

Огляд літератури. Дослідження (Boud et al., 1985; Mezirow, 1991; Fedorova et al., 2023) підтверджують важливість рефлексії у подоланні психологічних бар'єрів у навчанні. Д. Боуд, Р. Кіог, Д. Волкер (1985) розглядали рефлексію як активне осмислення досвіду з урахуванням емоційного компонента. Дж. Мезіроу (1991) підкреслив значення критичної рефлексії для трансформації уявлень і підвищення навчальної мотивації. Українські дослідники, зокрема О. Федорова, М. Ворник, Ю. Рибачук, М. Бабічева (2023), довели ефективність емоційної рефлексії як способу підвищення емоційної стійкості учнів у процесі вивчення іноземних мов. Розроблені ними методики мають практичну цінність для вчителів, які прагнуть створити безпечне емоційне середовище.

Мета і методи дослідження. Метою дослідження є визначення ефективних методів педагогічної рефлексії для подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі вивчення англійської мови.

Методи дослідження включали аналіз психолого-педагогічної літератури, педагогічне спостереження, аналіз кейсів. Результати подано у вигляді опису найбільш ефективних методик із прикладами їх використання на уроках англійської мови.

Результати дослідження. Педагогічне спостереження та аналіз кейсів засвідчили, що впровадження методів рефлексії позитивно впливає на освітній процес. Школярі стають більш відкритими до взаємодії, легше висловлюють свої думки англійською, демонструють вищий рівень включення в навчальні завдання. Зафіксовано зменшення тривожності перед усними відповідями, а також зростання готовності до участі у парній та груповій роботі.

Рефлексивні методики сприяли підвищенню внутрішньої мотивації: учні частіше розмірковували над власним поступом, почали усвідомлювати свої

досягнення, виявляли бажання вдосконалюватися. Особливо позитивні результати було помічено серед учнів, які раніше уникали мовленнєвої активності через сором'язливість або страх помилитися – вони поступово долали бар'єри завдяки підтримувальному середовищу та чітко структурованим рефлексивним завданням.

Серед найефективніших рефлексивних методів і прийомів у подоланні емоційно-вольових бар'єрів учнів виокремлюємо:

1. **Метод «Коло настрою».** На початку та в кінці уроку учні позначають свій настрій за допомогою смайлів, кольорових карток або емоційної шкали на дошці. Учитель ставить запитання типу «How do you feel today?» або «Choose the emoji that shows your mood now». Наприкінці заняття учні оцінюють, як змінився їхній емоційний стан. Такий прийом допомагає учителю коригувати емоційний клімат уроку, а учням – усвідомлювати та регулювати свої почуття.

2. **Прийом «Незакінчені речення».** Наприкінці уроку учням пропонується завершити речення типу: «Today I learned...», «It was difficult because...», «I enjoyed...». Це допомагає їм усвідомити власний поступ і формує позитивну самооцінку. Учні можуть писати відповіді на стікерах або обмінюватися ними в парах.

3. **Метод рефлексивного щоденника.** Раз на тиждень учні коротко записують свої думки про навчання: «What was the most difficult this week?», «What made me happy?», «How did I feel and why?». Це можуть бути записи українською або англійською, з фокусом на структуру «Fact – Emotion – Conclusion». Щоденники дозволяють сором'язливим учням виразити себе і побачити особистісний прогрес.

4. **Прийом «Сінквейн».** Учні складають п'ятирядкові вірші, що поєднують навчальний зміст і емоційні враження. Наприклад:

- Line 1: One noun (Lesson)
- Line 2: Two adjectives (exciting, useful)
- Line 3: Three verbs (speak, write, listen)

- Line 4: A phrase (I tried my best)

- Line 5: One synonym or feeling (Progress). Це дозволяє творчо осмислити навчальний досвід та виразити емоції англійською мовою.

5. **Прийом «Афірмації успіху».** Учні дописують фразу «I am proud that I can...» – наприклад, «...describe my family in English». Після цього відповіді обговорюються у класі або вивішуються на стенд. Такий прийом підсилює позитивну мотивацію та формує відчуття прогресу.

6. **Групова рефлексія.** Після складних завдань учні обговорюють у парах або групах: «What was difficult?», «What helped you?», «What will you do next time?». Це нормалізує труднощі, сприяє взаємопідтримці та формуванню позитивного ставлення до навчання.

7. **Інтерактивна гра «Мікрофон».** Учні по черзі передають уявний або іграшковий мікрофон і відповідають на запитання: «What do you remember best today?», «Which new word do you like?», «How do you feel now?». Така форма підходить для молодших школярів і створює простір для відкритого висловлення емоцій.

Висновки. Отже, рефлексивні методи є ефективним засобом подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі вивчення англійської мови. Вони дозволяють учням осмислювати свої емоції, бачити прогрес, формувати позитивну мотивацію і знижувати страх помилок. Застосування таких методів має бути системним і адаптованим до вікових особливостей учнів. Вчитель має виступати фасилітатором у рефлексивному процесі, моделюючи відкритість, прийняття та підтримку. У результаті учні розвивають емоційну та вольову стійкість і здатність до саморегуляції, що є важливим компонентом успішного вивчення англійської мови.

Список використаних джерел

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page. 170 p.

Fedorova, O. V., Vornyk, M. M., Rybachuk, Yu. L., & Babicheva, M. Z. (2023). Developing the ability to emotional reflection when learning a foreign language in an inclusive class of a

secondary school. *Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training*, 68, 76–84. [in Ukrainian].

Mezirow, J. (1991). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 416 p.

THE ROLE OF INTERACTIVE AND GAME-BASED LEARNING METHODS

Катерина Васи́лець

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: Марина Богачик

к. пед. н. доц. кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання

The field of education is undergoing continual transformation, with one of the most notable recent trends being the rise of interactive and game-based learning approaches. These innovative methods have shown strong effectiveness in supporting language learning, where active participation and repeated exposure are essential for developing fluency. In contrast, traditional classrooms often face challenges in keeping students engaged - especially at the primary level, where limited attention spans and routine instruction can hinder interest. By adopting interactive techniques, teachers can foster a more stimulating learning atmosphere that boosts both student motivation and the ability to absorb language patterns more efficiently (Ijaz Ul Haq, 2023).

A prominent strategy within interactive learning is gamification, which involves integrating game-based components into educational activities. Studies indicate that incorporating features such as challenges, rewards, and friendly competition can greatly enhance students' intrinsic motivation (Safapour, 2019). This effect is especially pronounced in younger learners, who benefit from engaging, play-oriented activities that make language learning enjoyable and low-pressure. The impact of gamification has been further strengthened by digital technologies, with various apps

and online tools now providing interactive vocabulary games, instant pronunciation feedback, and personalized grammar exercises that adjust to each student's learning pace.

In addition to digital resources, conventional interactive techniques used in classroom settings, like role-playing and group storytelling, effectively support the development of language skills in practical contexts. These approaches place learners in authentic situations where they must communicate organically, moving beyond simple rote memorization. For instance, when students actively engage in storytelling, they not only retain new vocabulary more effectively but also practice imaginative language use, making the learning experience both engaging and useful (Georgia State University, 2023).

A key aspect of interactive learning involves the implementation of cooperative learning techniques, where students participate in group activities that demand communication and collaborative problem-solving. Research indicates that when children work together on language-focused tasks, they are more likely to retain knowledge and boost their confidence in speaking skills. This collaborative approach highlights the social aspect of language, enriching the learning experience and making it both more genuine and engaging.

The combination of virtual reality (VR) and augmented reality (AR) has greatly enhanced the scope of game-based learning in language education. These technologies offer interactive environments where students can refine their language skills in simulated scenarios like virtual markets, historical settings, or travel experiences (Mwasakilali, 2023). This exposure helps learners practice language in context, leading to significant improvements in both comprehension and communication.

Despite the promising advantages, challenges such as accessibility, affordability, and the need for teacher training must be resolved to facilitate broader adoption. Although interactive and game-based learning methods have demonstrated clear

advantages, some teachers still hesitate to fully adopt these approaches. Their concerns typically center around issues like managing classroom behavior, the risk of distractions, and the challenge of integrating these methods with standard curricula. However, studies show that when these strategies are well-designed, they not only complement curriculum goals but also enhance educational results by promoting student participation and strengthening essential language skills through hands-on learning experiences.

Interactive and game-based learning methods mark an important advancement in English language teaching, especially in elementary schools. By incorporating play, teamwork, and technology, teachers can create more engaging and effective language learning environments. The key challenge is finding a balance between innovation and pedagogical soundness, ensuring these approaches enhance learning rather than just providing entertainment. Future research should focus on the long-term effects of these strategies, especially their potential to address diverse learning needs and close gaps in language development.

REFERENCES

1. Georgia State University. (2023). Teaching non-native English speaking students. University of Connecticut. <https://cetl.uconn.edu/resources/teaching-your-course/teaching-non-native-english-speaking-students/>
2. Ijaz Ul Haq. (2023). Impact of augmented reality system on elementary school ESL learners in countryside of China: Motivations, achievements, behaviors and cognitive attainment. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2309.09894>
3. Mwasakilali, N., Stephan, J. (2023). English language teaching methods and their influence on pupils' academic performance of the subject: A case of Ukumbi Primary School, Kilolo District. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/377442744>
4. Safapour, E. (2019). A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom. MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/4/273>

TEACHING RECEPTIVE TYPES OF SPEECH ACTIVITY USING INTERNET RESOURCES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL

Maryna Bohachyk

Dariia Yakovenko

Rivne State University of the Humanities

Receptive types of speech activity – listening and reading – are foundational components of foreign language acquisition. These skills enable learners to perceive, decode, and comprehend spoken and written input, serving as the basis for language competence and further productive activities such as speaking and writing. In modern pedagogy, particularly within the framework of communicative and competence-based approaches, teaching receptive skills effectively is a priority in secondary school English language classrooms. With the proliferation of digital technology, Internet resources offer unprecedented opportunities to enhance receptive skill development through authentic, multimodal, and interactive content.

The use of Internet resources helps expose students to real-life language input. This is crucial because traditional textbook materials often present simplified or scripted texts that may not fully represent the complexity and variability of authentic English usage. Through websites such as BBC Learning English or TED-Ed, students encounter diverse accents, speech rates, idiomatic expressions, and cultural contexts, which are indispensable for developing robust listening comprehension skills (BBC Learning English, TED-Ed). These materials mimic real-world communication and prepare learners to understand English in varied settings.

For reading skills, Internet resources offer an extensive range of texts – from news articles and blogs to academic journals and literary works – to different proficiency levels. Platforms like Newsela or ReadTheory provide leveled texts with built-in scaffolding tools such as glossaries, comprehension questions, and adaptive reading

levels. These tools support vocabulary acquisition, reading fluency, and critical reading strategies (Newsela). Students can read at their own pace, revisit difficult sections, and use hyperlinked resources to explore concepts more deeply.

Internet technologies also support the principles of differentiated instruction. Each student has a unique learning pace, style, and need, and online tools can address this diversity. Platforms such as iLitELL offer diagnostic and adaptive features that personalize content to suit individual learning trajectories. For instance, students struggling with auditory processing can benefit from transcripts or adjustable audio speed in listening exercises (Savvas). Visual learners, on the other hand, may better retain content delivered through videos and infographics.

Interactive multimedia tools significantly enhance motivation and engagement, which are critical for successful language learning, particularly in secondary school settings where students may be easily distracted or disengaged. The use of podcasts, video blogs (vlogs), animated explainers, and educational YouTube channels fosters greater learner involvement. This multimedia approach not only supports the dual coding of information (visual and auditory) but also allows students to contextualize meaning through tone, facial expressions, and background visuals (Mayer, 2020). Such contextualization is particularly beneficial for learners developing inferencing and global comprehension skills.

In addition, the Internet facilitates the integration of receptive and productive skills. After engaging with listening or reading materials, students can participate in online discussions, write summaries, or create multimedia responses. This transition from reception to production encourages deeper cognitive processing and reinforces language learning (Richards, Schmidt, 2013). For instance, learners might listen to a podcast episode and then post their reactions on a class discussion board or comment thread, fostering both reflection and output.

Collaborative digital environments, such as forums or classroom blogs, promote cooperative learning and metacognitive awareness. When students work together to

interpret a text or clarify a confusing audio segment, they engage in peer learning, which has been shown to enhance comprehension and retention. Teachers can also use learning management systems like Google Classroom or Edmodo to assign receptive tasks and provide immediate feedback, which is vital for consolidating knowledge (OnTESOL).

Despite its advantages, using Internet resources effectively requires careful curation and digital literacy. Teachers must ensure that the content is age-appropriate, level-appropriate, and aligned with curricular goals. Moreover, training in digital navigation, information evaluation, and online safety should accompany any technology integration. Without these precautions, students may become overwhelmed by the volume of online content or distracted by irrelevant materials.

Teachers also play a crucial role in guiding students through scaffolded tasks that build receptive skills systematically. Pre-listening or pre-reading activities, such as predicting content from a title or discussing prior knowledge, can activate schema and prepare learners for better comprehension. During the activity, learners may be prompted to focus on specific information or answer guiding questions. Post-activity reflection, summarization, or vocabulary review can consolidate learning and extend it to new contexts (Harmer, 2015).

Ultimately, Internet resources, when integrated strategically, can revolutionize the teaching of receptive skills in secondary schools. They empower students to take control of their learning, explore diverse content, and engage in real-world language use. As educational technologies continue to evolve, the pedagogical challenge will lie not in accessing content, but in designing effective, engaging, and pedagogically sound learning experiences that harness the full potential of online tools.

REFERENCES

1. BBC Learning English. (n.d.). BBC Learning English. Retrieved May 8, 2025, from <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>

2. Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Pearson Education.
3. Mayer, R. E. (2020). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.
4. Newsela. (n.d.). Newsela. Retrieved May 8, 2025, from <https://newsela.com/>
5. OnTESOL. (n.d.). TEFL tips for planning receptive skills lessons. Retrieved May 8, 2025, from <https://ontesol.com/blog/how-to-teach-english/lesson-planning/tefl-planning-lessons-for-receptive-skills/>
6. Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.). Routledge.
7. Savvas. (n.d.). iLitELL | English language development program. Retrieved May 8, 2025, from <https://www.savvas.com>
8. TED-Ed. (n.d.). Lessons worth sharing. Retrieved May 8, 2025, from <https://ed.ted.com/>

ПРО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МАТЕМАТИКИ

Людмила Ясногурська,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

Наталія Мічуда,

старший викладач кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

Іванна Краля,

викладач кафедри іноземних мов,

Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасний професійно орієнтований підхід до формування англомовної комунікативної компетентності передбачає формування у студентів професійного й наукового запиту на вербальне спілкування. Цей запит відрізняє процес навчання фізиків, біологів, математиків у ЗВО від

загальноосвітнього навчання мови для соціалізації, виживання в іншій країні, ознайомлення з менталітетом носіїв іншої мови. Для студентів так званих немовних (природничих, технічних, економічних) спеціальностей в Україні використовуються методики, що ґрунтуються на висновках європейських та американських учених, які напрацьовували досвід викладання іноземних мов для професійних цілей – Language for Specific Purposes – (T. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, H. Widdowson, Ch. Kennedy).

Наш власний викладацький досвід підтверджує низку труднощів, пов'язаних із інтегративними завданнями мовної освіти, яку надає лінгвіст нелінгвісту у професійній освіті. Але програми ESP (English for Specific Purposes) розвиваються в усьому світі, бо на них є сталий попит, а тому вони повинні активно розвиватися надалі й в Україні.

Загальнодидактичні процеси мають такі тенденції: з одного боку, знань тільки іноземної мови не достатньо для професійної реалізації людини, з іншого боку, професіонал повинен володіти іноземною мовою на високому рівні. Ці тенденції вимагають від лінгводидактів конкретизації мети і проміжних цілей професійно орієнтованого іншомовного навчання. Спираючись на дані науковців, які розглядали навчання нефілологів загалом, ми вважаємо, що професійне спрямування навчання англійської мови математиків полягає в правилах організації навчального матеріалу щодо його змісту, в організації засвоєння цього матеріалу, що не порушує системної логіки побудови навчального курсу і дає змогу моделювати пізнавальні й практичні завдання фахової діяльності.

Відповідно до цілей навчання повноцінне професійне мовлення іноземною мовою означає, що майбутній спеціаліст повинен уміти приймати, опрацьовувати, осмислювати, передавати, інтерпретувати інформацію, давати їй оцінку й висловлювати емоції в професійних комунікативних ситуаціях. Тому професійно спрямоване навчання англійської мови передбачає професійну спрямованість всієї навчальної діяльності, а отже, методів,

організаційних форм, професійної комунікативної компетентності.

Важливим завданням є визначити цілі методики професійно орієнтованого навчання англійської мови студентів у ЗВО, проаналізувати доступні в Україні підручники і посібники, методичний матеріал для навчання професійно орієнтованого англомовного мовлення математиків, довести висновок про компонентний склад методики навчання професійно орієнтованого мовлення студентів математичних спеціальностей у ЗВО.

Визначивши загальну дидактичну мету, узагальнивши думки лінгводидактів, ми визначили цілі методики професійно орієнтованого навчання англійської мови студентів у ЗВО:

- ознайомлення студентів з професійною культурою англомовних країн;
- розуміння спеціального англомовного тексту;
- самостійний пошук англомовної інформації з означеної спеціальної теми, проблеми;
- відбір лексичного, фонетичного й граматичного матеріалу для створення спеціального тексту;
- створення усних і письмових спеціальних текстів ;
- формування вмінь трансформувати усні тексти в письмові та навпаки;
- налагодження діалогу в професійній сфері.

В нашому дослідженні ми користуємося терміном *студенти математичних спеціальностей* маючи на увазі контингент, який здобуває одну з названих спеціальностей або вивчає дисципліни, що входять до одного з цих переліків. Ми також розуміємо, що такий перелік може бути розширено за рахунок дисциплін з галузі «Інженерія» та «Інформаційні технології», тому намагалися врахувати професійні потреби ширшого кола студентів.

Основні наукові досягнення з цих галузей знань публікуються в

англомовних журналах або перекладаються англійською. Ця практика підвищує мотивацію студента вивчати англійську мову як інструмент доступу до нових відкриттів, висновків спеціалістів, критичних оглядів. Англійська мова використовується як засіб подальшого професійного розвитку й кар'єрного зростання особистості, тому набуває статусу *професійно орієнтованої мови студентів математичних спеціальностей*. Зацікавленість студентів спонукає викладачів створювати навчальні методики з урахуванням пізнавального інтересу студентів-математиків до проблем фаху.

Тож ми зосередилися на курсах, програмах, посібниках і підручниках, які є частиною методики навчання професійно орієнтованого англомовного мовлення студентів, об'єднаних або сферою науки «Математика», або колом математичних дисциплін, або здобуванням математичних спеціальностей. Аналіз доступних в Україні підручників і посібників, методичного матеріалу для навчання професійно орієнтованого англомовного мовлення математиків свідчить: є коло методик для окремої спеціальності, є добірки текстів для читання, є методики, розроблені за кордоном, що вимагають адаптування до умов навчання у вищій школі України.

Деякі з методик орієнтовані на вчителів математики, що надає такому матеріалу додаткової специфіки. Зокрема, така методика представлена у навчальному посібнику Оксани Копил «English for Mathematicians» для навчання студентів природничо-математичних та інженерно-технічних напрямів підготовки (спеціальностей) (Копил, 2014). Навчальний матеріал у ньому згруповано за тематичними модулями: «Mathematics as a science», «Arithmetic Operations», «Rational Numbers», «Properties of Rational Numbers», а також «Geometry», «Simple Closed Figures», «Functional Organizing of Computer», «Computer Programming». Кожний модуль містить тексти, лексичні вправи, матеріали для обговорення. У ньому запропоновано вправи для розвитку вмінь аудіювання, читання, усного та писемного мовлення, а також вдосконалення фонетичних, лексичних та граматичних навичок мовленнєвої

діяльності англійською мовою на матеріалі текстів професійного спрямування. Певна частина завдань кожного модуля передбачена для самостійної роботи з наступним обговоренням в аудиторії. Наприкінці вивчення кожного модуля студентам надається можливість перевірити власні знання та підготуватися до модульного опитування й контрольної роботи за допомогою завдань для самоконтролю «Self-assessment». Розділ «Additional Texts for Reading» містить 15 текстів фахового спрямування із завданнями для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Матеріали розділу "Grammar Reference Section" передбачені для повторення граматичного матеріалу з тем «The Noun», «The Article», «The Adjective», «The Numeral», «The Pronoun», «The Preposition», «The Verb», «Sequence of Tenses». Практичні завдання призначені для самостійної позааудиторної роботи студентів та є обов'язковими для виконання. Розділ «Check Yourself» містить 10 тестів для перевірки рівня засвоєння граматичного матеріалу. До додатків увійшли зведені таблиці правил читання голосних та приголосних буквосполучень, неправильних дієслів та видо-часової системи англійського дієслова. Така методика передбачає тематично-текстову організацію матеріалу з повторенням правил орфоєпії та граматики. Нашу увагу привернули професійно орієнтовані теми мовлення і значна частина самостійної роботи студентів.

У підручнику Олени Румянцевої «English for Mathematicians» (The Intensive Course for the Students-Mathematicians of The Institute of Mathematics, Economics and Mechanics» (Румянцева, 2015) запропоновано 16 текстів «Introduction to Mathematical Analysis», «Real numbers», «Integral», «Improper Integrals», «Functions», «Fermat's Last Theorem», «Vector Calculus» і подібні зі словником-додатком «Mathematical Terminology» і комплексом вправ та завдань до кожного тексту «Grammar, Lexical, Translation and Speaking Exercises». Методика є варіантом інтенсивного курсу англійської мови для студентів і аспірантів, що продовжують вивчення професійної англійської мови в магістратурі або аспірантурі університету. Робота з навчальним посібником

дозволяє опанувати англійську мову на рівні, достатньому для практичного використання в професійній діяльності. Автор методики спробувала охопити різні рівні усного та писемного мовлення студентів, однак, ми вважаємо, студенти розвиненого рівня володіння англійською мовою, що навчаються в магістратурі, чи аспіранти, читають більш складні за лінгвістичним насиченням і різноманітніші за жанрами (наукові статті, трактати, заявки на патенти, інструкції для приладів), ніж представлені в підручнику.

Зарубіжні колеги, долучаючись до створення методик навчання англійської мови для математиків, пропонують інноваційні курси, в яких були б розв'язані найскладніші питання:

- як обрати тему, цікаву й корисну для всіх студентів;
- як зберегти автентичність наукового тексту й водночас досягнути дидактичної мети (чи замінювати лексичні одиниці, терміни, складні синтаксичні конструкції);
- наскільки варто варіювати сценарій заняття, щоб зберегти пізнавальну мотивацію студента.

Ці питання ставить *Ева Чоупкова*, презентуючи свою методику «English for Mathematicians» (Čouřková, 2014, pp. 58-64). У ній вона пропонує інтегровану модель навчання, у якій об'єднано тематичну інформацію, граматичні завдання й проблемні питання у вигляді блоків навколо головних математичних термінів за списком «Basic Concepts List». У курсі Хо Ті Фуонг «English for Mathematics» (Ho Thi Phuong, 2003) сконструйовано модель навчання на поступово підвищених рівнях складності лексичного й граматичного матеріалу, об'єднаного в блоки (units). Наприклад, Unit: Ratio and Proportion – History of the Terms «Ellipse», «Hyperbola» and «Parabola» – Algorithms – Past Participle – The Passive Voice. Така модель дає змогу студентові шукати нову інформацію (наприклад, з історії математичних явищ та етимології термінів), водночас розвиваючи лінгвістичну компетентність і тренуючи граматику англійської мови. Велику увагу приділено англійській вимові математичних символів

«Pronunciation of Mathematical Symbols».

Слід сказати, що навіть короткий огляд методичних пропозицій навчання студентів математичних спеціальностей засвідчує, з одного боку, стало зацікавлення викладацького корпусу проблемами навчання професійно орієнтованого мовлення математиків, з іншого боку, відсутність методик, які б різнобічно формували монологічне й діалогічне мовлення, задовольняли б і професійні потреби, і пізнавальний інтерес студентів, містили б найсучасніші методичні пропозиції.

Втілюючи таку методику, вважаємо за потрібне зосередитися на формуванні умінь монологічного професійно орієнтованого мовлення студентів-математиків, як осердя продуктивного мовлення. Професійна зорієнтованість монологічних висловлювань студентів-математиків, ми вважаємо, повинна відображатися:

- 1) в констатуванні теоретичних положень математичних наук (теорем, правил, функцій);
- 2) в інформуванні про відкриття, дослідницькі й дослідників, теорії й математичні парадокси;
- 3) в доведенні й спростуванні математичних положень, тез наукових робіт;
- 4) в обговоренні, поясненні й описі схем, таблиць, графіків, що представляють результати експериментальних досліджень;
- 5) в роз'ясненні принципів дії приладів і лабораторних засобів.

Зазначимо, що вільна комунікація та конструктивний діалог неможливі без якісного монологічного мовлення спеціаліста, здатного до інтегрування в міжнародний науковий фаховий простір.

У нашому дослідженні проаналізовано англійське професійно орієнтоване мовлення студентів математичних спеціальностей. Ми зробили висновок про

компонентний склад методики навчання професійно орієнтованого мовлення студентів математичних спеціальностей у ЗВО.

Аналіз наукової літератури дав можливість встановити, що одиницею навчання студентів математичних спеціальностей англomовного усного монологічного професійно орієнтованого мовлення є професійно орієнтоване монологічне висловлення. Професійна зорієнтованість монологічних висловлень студентів-математиків повинна відображатися:

- в констатуванні теоретичних положень математичних наук (теорем, правил, функцій);
- в інформуванні про відкриття, дослідни й дослідників, теорії й математичні парадокси;
- в доведенні й спростуванні математичних положень, тез наукових робіт;
- в обговоренні, поясненні й описі схем, таблиць, графіків, що представляють результати експериментальних досліджень;
- в роз'ясненні принципів дії приладів і лабораторних засобів.

Список використаних джерел

- Копил О. (2014). Англійська мова для математиків [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальностей 6.040201 Математика, 6.040203 Фізика, що вивчають дисципліну «Англійська мова за професійним спрямуванням»]. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 268 с.
- Румянцева О. (2015). Англійська мова для математиків (інтенсивний курс для студентів математичних спеціальностей Інституту математики, економіки і механіки). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечнікова, 145 с.
- Čoupková E. (2014). English for Mathematicians. Innovation of Courses-Challenges of a Subject-Specific Approach. *ACC Journal*. №36, pp. 58- 64.
- Ho Thi Phuong (2003) English for Mathematics. Compilers: Le Thikieu Van, Ho Thi Phuong.

ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ГІБРИДНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Міщук І. М., канд. пед. наук, доцент
кафедри англійської філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Задорожна А.В., здобувачка,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сучасний розвиток цифрових технологій створює нові можливості для освітніх процесів, зокрема у сфері викладання англійської мови в закладах вищої освіти. Гібридна форма навчання, яка інтегрує як традиційні аудиторні заняття, так і дистанційні формати, ідеально підходить для впровадження технологій доповненої реальності (AR). Це забезпечує глибокий та практичний метод освоєння мови.

Метою є вивчення специфіки застосування AR-технологій у гібридному навчанні англійської мови, а також порівняння їхньої ефективності з традиційними методами викладання. Питання впровадження технологій доповненої реальності в освітньому контексті досліджували такі науковці, як Дж. Бакка [2], Е. Данфорд [3], О. Пономаренко [1] та інші.

Доповнена реальність надає здобувачам освіти можливість взаємодіяти з освітніми мовними матеріалами у тривимірному просторі, створюючи імерсивні навчальні сценарії, які максимально наближені до реальних життєвих ситуацій. Зокрема, використання AR-додатків, як Mondly AR чи ARena, дає

змогу здобувачам освіти практикувати діалоги в змодельованих умовах, таких як процес замовлення їжі в ресторані або орієнтування в аеропорту. Такий підхід сприяє розвитку комунікативних навичок і підвищує мотивацію завдяки інтеграції інтерактивного форматування. Наукові дослідження свідчать про те, що доповнена реальність покращує запам'ятовування лексики та граматики за рахунок поєднання візуальних і сенсорних стимулів [2].

Е. Данфорд наголошує, що технології доповненої реальності дозволяють здобувачам вищої освіти «занурюватися» у мовне середовище, створюючи безпечний простір для експериментів з мовними конструкціями [3]. У контексті гібридного навчання AR може бути застосовано як під час занять у класі, із використанням смартфонів або планшетів, так і в онлайн-середовищі через спеціалізовані платформи, що забезпечує гнучкість та легкий доступ до навчальних ресурсів.

Основні принципи успішного використання AR-технологій включають:

- *контекстуальність* – завдання мають відповідати реальним мовним ситуаціям і навчальним цілям.
- *доступність* – необхідно враховувати технічні можливості студентів і забезпечувати підтримку.
- *атмосфера співпраці* – заняття повинні сприяти груповій взаємодії та обміну ідеями.

Порівняно з традиційними методами, які часто обмежуються підручниками та монологічним викладом, AR-заняття пропонують більшу свободу, дозволяють оцінювати прогрес через різноманітні формати (наприклад, аналіз виконаних AR-завдань) і стимулюють творчий підхід до навчання [1]. Приклади використання AR:

1. *Віртуальні культурні подорожі* – студенти досліджують англomовні країни через AR, вивчаючи лексику та культурні особливості.

2. *Інтерактивні мовні квести* – виконання AR-завдань у вигляді гри, де здобувачі освіти шукають «підказки» для виконання мовних вправ.
3. *AR-асоціації* – накладання віртуальних позначок на реальні об'єкти для запам'ятовування нових слів.

Для ефективної інтеграції технологій доповненої реальності важливо уникати їх надмірного використання, щоб запобігти втомі учнів, а також систематично оцінювати їхній вплив на результати навчання.

Отже, технології доповненої реальності у гібридному навчанні англійської мови формують мотивуюче та імерсивне освітнє середовище, що сприяє розвитку мовних навичок, міжкультурної компетентності та творчого мислення. Використання таких технологій має значний потенціал для підготовки здобувачів освіти до сучасних викликів.

Література:

1. Пономаренко, О. В. (2021). Використання технологій віртуальної та доповненої реальності у викладанні іноземних мов. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2(142), 56–60.
2. Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.
3. Dunford, E. (2020). Augmented reality in language learning: A new paradigm for immersive education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(1), 23–38. <https://doi.org/10.18785/jetde.1301.02>

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ольга Жупаник,
викладач кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Викладання фонетики англійської мови в сучасному світі неможливе без застосування автентичних матеріалів та засобів. Ефективне їх використання тісно пов'язане із застосуванням низки доступних цифрових технологій та інструментів – від віртуальних лабораторій до AI-тренерів вимови.

Поняття «цифрові технології» можна визначити як ті, що «використовують різні види програмного та апаратного забезпечення для створення, зберігання, доставки та відображення інформації» (Rogers, 2014, 440).

Згідно з дослідженнями деякі з найпоширеніших цифрових технологій можуть включати цифрові пристрої, такі як комп'ютери, планшети та мобільні телефони, а також продукти, які переглядаються, використовуються або створюються на згаданих вище гаджетах (наприклад, веб-сайти, комп'ютерні програми програми та мобільні застосунки) (Plowman, 2016, 101).

В контексті вивчення іноземних мов часто вживається термін «нові технології», що включає комунікаційні техніки для навчання мови, в яких персональний комп'ютер відіграє центральну роль (Davies, 2012).

Однак існує чимала кількість інших технологічних інструментів, які можуть бути використані в освітньому процесі. Зокрема протягом шістдесятих та сімдесятих років минулого століття лабораторії з вивчення англійської мови почали активно використовувалися в освітніх закладах та установах різного рівня. З-поміж іншого величезної популярності набули традиційні лінгафонні кабінети, що оснащувалися мікрофоном, касетною декою та навушниками для прослуховування (Singhal, 1997,).

Особливістю використання таких лабораторій було те, що здобувачі освіти фактично не мали доступу до автентичних матеріалів поза закладом освіти, саме тому таке навчання ставало єдиною можливістю прослуховувати автентичні записи попри відсутність «автономії» через постійний нагляд вчителя.

До основних мінусів лінгафонних кабінетів можна віднести:

1. Застарілість технологій (багато лінгафонних кабінетів використовують аналогове обладнання, яке морально та технічно застаріло; не всі кабінети сумісні з сучасними цифровими форматами файлів або новими ОС);
2. Висока вартість утримання (обладнання вимагає регулярного технічного обслуговування; у разі поломки потрібен фаховий сервіс, що часто дорого і складно організувати в закладах освіти);
3. Обмеження мобільності (кабінети прив'язані до фізичного простору — навчання можливе лише в конкретному місці і в певний час; це не відповідає принципам гнучкого або дистанційного навчання);
4. Недостатня інтерактивність (у порівнянні з сучасними застосунками, лінгафонні кабінети мають обмежені можливості для зворотного зв'язку та адаптації до індивідуальних потреб здобувачів освіти).

Виникнення та глобальне розповсюдження Інтернету стало каталізатором трансформацій у сфері викладання іноземних мов, зокрема у фонетичній підготовці. Традиційні лінгафонні кабінети, які домінували у ХХ столітті як основний технічний засіб для навчання аудіювання та вимови, поступово втратили свою актуальність. Це зумовлено низкою чинників, серед яких — обмеженість функціоналу, прив'язка до фізичного простору та відсутність інтерактивності.

Інтернет, натомість, відкрив нові можливості для персоналізованого, мобільного й інтерактивного навчання. З'явилися численні цифрові платформи та мобільні застосунки, які використовують алгоритми штучного інтелекту, машинне навчання, аудіовізуальні модулі та голосовий аналіз. Такі рішення дозволяють здобувачам освіти самостійно тренувати вимову, отримувати негайний зворотний зв'язок та адаптувати навчальний процес відповідно до власного рівня.

Зокрема, застосунок **ELSA Speak** пропонує персоналізовані вправи з вимови та аналіз помилок за допомогою штучного інтелекту; **Sounds of**

Speech візуалізує артикуляцію звуків через анімацію та схеми артикуляційного апарату; **Forvo** надає автентичні зразки вимови слів носіями мови з усього світу; **Pronuncian** містить навчальні матеріали з американської англійської вимови, включно з вправами на ритм, наголос і інтонацію; **YouGlish** дозволяє слухати слова у контексті реальних відео з YouTube, сприяючи розвитку аудитивної чутливості до інтонаційних і фонетичних особливостей мовлення.

Слід зазначити, що цифрові інструменти сприяють демократизації доступу до фонетичної освіти – навчання перестає бути привілеєм спеціалізованих закладів, а стає доступним будь-де та будь-коли. У такий спосіб інтернет не лише витіснив лінгафонні кабінети, але й започаткував нову еру у вивченні фонетики як у формальній, так і в неформальній освіті.

Отже, електронні комунікаційні пристрої, такі як глобальна система зв'язку, ноутбуки та персональні комп'ютери, смартфони, глобальна мережа Інтернет, а також технології на кшталт відео- та аудіоконференцій, відеотелефонії, веб-трансляцій і чат-кімнат, вже давно стали невід'ємною складовою мовного навчання. Їхнє активне застосування в освіті та інших сферах суспільного життя постійно зростає.

Зокрема у своїх працях відомі українські та іноземні вчені дійшли висновку, що мультимедійне програмне забезпечення, навчальні платформи та мобільні додатки значно збагачують мову здобувачів освіти та активізують набуття соціокультурної компетентності (Jack, 2019, 225).

При цьому надзвичайно великої популярності набувають застосунки із використанням доповненої або «віртуальної реальності». Уявна комунікація у такому віртуальному середовищі сприяє розвитку образного мислення здобувачів освіти, забезпечує засвоєння нормативної вимови термінів, а також формує коректну артикуляцію, наголошування, ритмічну організацію мовлення та інтонаційний малюнок. Квazіреальне спілкування, що реалізується у віртуальній реальності, з часом трансформується в автентичну комунікацію (Dzivydzinska, 2019, 93).

Сучасні AR/VR-застосунки для навчання фонетики надають широкий функціонал, зокрема: моделювання віртуального мовного середовища для тренування інтонації, ритму, наголосу та артикуляції (**Mondly VR, VirtualSpeech**); персоналізований аналіз вимови з використанням штучного інтелекту (**Speechling**); імітація реального спілкування у віртуальних ситуаціях; симуляції публічного мовлення з візуальним та аудіо-зворотним зв'язком; візуалізація будови артикуляційного апарату в AR/VR форматі (**Google Expeditions, CognitionX VR Lab**); створення інтерактивних освітніх сцен та фонетичних квестів (**CoSpaces Edu**); а також розробка AR-контенту, зокрема карток і плакатів зі звуками, артикуляційними схемами та IPA-символами (**BlippAR, ZapWorks**).

Таке програмне забезпечення дає змогу повною мірою реалізувати принцип доцільності та доступності і скласти індивідуальний освітній маршрут конкретному здобувачеві освіти; а також стати основою для формування та розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Головною перевагою цифрових інструментів перед традиційними методами навчання є можливість прямої аудіовізуальної взаємодії, що надає змогу опрацьовувати різні види мовленнєвої діяльності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві вміння та навички, розвивати самостійну роботу, підвищувати пізнавальну активність, мотивацію та якість знань здобувачів освіти.

Однак, як уже було наголошено, ефективне впровадження цифрових технологій у процес навчання фонетики можливе виключно за умови обґрунтованого відбору відповідних інструментів і суворого дотримання регламентованих методичних рекомендацій щодо їх використання. Крім того, ключовими детермінантами результативного дистанційного навчання є, по-перше, забезпечення безперешкодного доступу педагогічних працівників до платформ, що надають повноцінне середовище для організації комплексного онлайн-курсу з урахуванням базового фонетичного компоненту, та, по-друге,

цілеспрямоване підвищення рівня медіаграмотності як у здобувачів освіти, так і у викладачів.

Список використаних джерел

Davies, G., & Hewer, S. (2012). Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching. In G. Davies (Ed.), *Information and communications technology for language teachers (ICT4LT), Module 1.1*. Thames Valley University. http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-1.htm

Dzivydzinska, I. S. (2019). Teaching phonetics: The introduction of digital technologies into classrooms. *Pedahohichnyi almanakh: Zbirnyk naukovykh prats*, (42), 91–94. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity».

Jack, C., & Higgins, S. (2018). What is educational technology and how is it being used to support teaching and learning in the early years? *International Journal of Early Years Education*, 27(3), 222–237.

Plowman, L. (2016). Learning technology at home and preschool. In *The Wiley handbook of learning technology* (pp. 96–112). Hoboken: Wiley.

Rogers, E. M., Singhal, A., & Quinlan, M. M. (2014). Diffusion of innovations. In *An integrated approach to communication theory and research* (pp. 432–448). London: Routledge.

Singhal, M. (1997). The internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6). <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ У КУРСІ «ДІЛОВА ІНОЗЕМНА МОВА»

Наталія Гудкова,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри філології та перекладу,

Київський національний університет технологій та дизайну

У сучасному світі, де міжнародна взаємодія стає все більш динамічною, а ринки праці глобалізуються, іншомовна комунікація в професійній сфері перетворюється на ключову компетентність фахівця будь-якого профілю. Знання іноземної мови, особливо англійської як мови міжнародного спілкування, вже недостатньо у форматі загальної мовної компетенції. Роботодавці очікують від молодих спеціалістів здатності ефективно функціонувати в іншомовному діловому середовищі, брати участь у переговорах, готувати професійну документацію, взаємодіяти з іноземними партнерами.

Попри наявність загального рівня володіння мовою серед більшості студентів, у фокусі проблем залишається брак практичних навичок саме у сфері ділового іншомовного спілкування. Причиною цього є відсутність у навчальних програмах достатньої кількості методично обґрунтованих засобів формування саме фахової комунікативної компетентності. У відповідь на ці виклики зростає інтерес до інтерактивних і діяльнісно орієнтованих методів навчання, серед яких особливої уваги заслуговує кейс-метод (Салі, 2019).

Кейс-метод – це педагогічна технологія, заснована на аналізі ситуацій, які відображають реальні або наближені до реальних умови професійної діяльності. Застосування кейсів забезпечує розвиток здатності до критичного мислення, аргументації, прийняття рішень, аналізу альтернатив (Dhar & Dhar, 2007, с. 6). У мовному навчанні кейс-метод дозволяє об'єднати мовну практику з контекстом майбутньої професійної діяльності, завдяки чому вивчення іноземної мови набуває для студентів практичного сенсу (Овчарук, 2014).

Важливим методологічним підґрунтям для кейс-методу є модель навчання за досвідом Девіда Колба (Kolb, 1984), яка передбачає цикл із чотирьох етапів: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування. Студенти, залучені до опрацювання кейсу,

проходять ці етапи природним чином: вони стикаються з новою ситуацією, аналізують її, співвідносять з власними знаннями, формують нові моделі поведінки й застосовують їх у змодельованих комунікативних сценаріях.

Особливе місце кейс-метод займає у викладанні дисциплін зі спрямуванням на ділове спілкування, де важливо не лише засвоїти терміни й граматичні конструкції, а й навчитися застосовувати мову як інструмент у прийнятті рішень, формуванні аргументів, досягненні компромісів. У контексті мовної підготовки такий підхід дозволяє інтегрувати навчання з елементами моделювання професійної діяльності. Також він створює умови для рефлексії, адже обговорення кейсів супроводжується аналізом висловлювань, логіки дій, лінгвістичних і прагматичних рішень, запропонованих учасниками (Richards & Rodgers, 2014).

Навчання мові, орієнтоване на бізнес-комунікацію, має бути зосереджене на функціональності, а не формальності мовних конструкцій (Savage & Storti, 2010). Кейс-метод забезпечує таку функціональність, адже студенти вчаться виконувати реальні мовленнєві дії: вести переговори, реагувати на пропозиції, вирішувати конфлікти, писати ділові листи та резюме, готувати презентації.

На практиці кейс-метод у курсі «Ділова іноземна мова» дозволяє реалізувати численні навчальні цілі. Перш за все, створюється комунікативне середовище, у якому студенти можуть моделювати поведінку, характерну для професійного контексту. Кожен кейс містить елементи спонтанної реакції, нестандартних ситуацій, культурних бар'єрів – усе це сприяє розвитку міжособистісної й міжкультурної комунікативної компетентності.

Кейс «Entering a new market: negotiation with a foreign partner» – це класичний приклад завдання, яке дозволяє студентам застосувати мовні знання в умовах змодельованої ринкової ситуації. Групи студентів, виконуючи ролі представників компаній, аналітиків, перекладачів, готують презентації, беруть участь у перемовинах, складають документи, захищають свої пропозиції.

Важливим елементом такого кейсу є необхідність співпраці між учасниками, адже рішення мають бути прийняті колегіально, з урахуванням позицій кожної сторони. В процесі реалізації кейсу студенти також опановують невербальні елементи комунікації, зокрема жести, міміку, інтонацію, що сприяє комплексному формуванню комунікативної компетентності.

Кейс «Job interview at an international company» має на меті підготувати студентів до проходження співбесіди англійською мовою. Він реалізується у кілька етапів: створення резюме, підготовка мотиваційного листа, вивчення типових запитань, імітація інтерв'ю та рефлексивне обговорення. Студенти отримують можливість не лише репетирувати відповіді, а й оцінювати стиль власного мовлення, логіку висловлювань, доречність слововживання. У ході обговорення вивчаються комунікативні помилки, бар'єри, варіанти вдосконалення. Студенти також обговорюють культурні особливості проходження співбесід у різних країнах, що дозволяє сформувати стратегії адаптивної поведінки.

В обох випадках реалізація кейсу потребує змін в організації простору: важливо забезпечити можливість відкритої комунікації, наприклад, за допомогою U-подібного розміщення студентів. Це сприяє зоровому контакту, полегшує взаємодію, сприяє формуванню атмосфери ділового партнерства. Викладач при цьому виконує роль фасилітатора – він не подає готові рішення, а стимулює пошук, підтримує дискусію, заохочує критичне мислення.

Кейс-метод у викладанні курсу «Ділова іноземна мова» виявляється одним із найефективніших інструментів реалізації компетентнісного, практико-орієнтованого та особистісно-зорієнтованого підходів. Його застосування дозволяє досягти високого рівня інтеграції мовних, професійних і соціальних навичок, підвищити мотивацію студентів та забезпечити реальну підготовку до професійної діяльності у глобалізованому середовищі.

Перспективним напрямом є створення системи адаптованих до українських умов кейсів, які враховували б не лише лінгвістичні параметри, а й галузеву специфіку, культурні особливості й ринкові реалії. Використання кейсів у поєднанні з іншими інтерактивними методами (рольові ігри, симуляції, дебати) сприятиме ще глибшому залученню студентів у процес фахової комунікації іноземною мовою.

Список використаних джерел

- Dhar, U., & Dhar, S. (2007). *Case Method in Management Education: V. 1*. Excel Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savage, J., & Storti, C. (2010). *Business English for international professionals*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Овчарук, О. В. (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. *KIC*, 47, 23-27.
- Салі, О. (2019). Кейс-метод як інтерактивна технологія формування іншомовної соціокультурної компетентності бакалаврів-філологів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (42), 127–133.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Ірина Забіяка

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Луцьк, Україна

У сучасному науковому дискурсі Європи, освіту визначають як інструмент розвитку цивілізаційної самосвідомості, пізнання основ філософії та інших наук, здобуття знань про навколишній світ та вивчення найбільш значущих творів мистецтва та літератури. Ключовим викликом освіти в полікультурному просторі об'єднаної Європи є становлення та розвиток особистості не шляхом набуття певних фактів, а внаслідок оволодіння певним змістом, передусім через читання, в тому числі й іноземними мовами. Уміння послуговуватися кількома іноземними мовами в умовах сьогодення обумовлене не лише економічними, а значною мірою, загальноосвітніми чинниками політичного та культурного формування особистості.

Оскільки фахова конкурентоздатність європейських громадян – це достатньо високий рівень іншомовної підготовки та сформованість міжкультурної компетентності, що дозволяє успішно конкурувати з іншими фахівцями в межах ЕС без мовних перешкод.

Дослідження багатогранних завдань щодо удосконалення та модернізації сучасного простору європейської іншомовної освіти, були предметом наукового пошуку багатьох вчених. Ключові аспекти становлення мовної політики та мультилінгвальності в Європі досліджували: М.Байрам (Byram), Дж. Беакко (Beacco), А.Бердичевський, Є.Протасова; соціально-культурні засади представлені в роботах Г. Зарате (Zarate), Г. Ньюнер (Newner), Дж. Валдес (Valdes); питання профільного та білінгвального навчання висвітлені монографіях та статтях С. Бейкер (Baker), О. Райегейн (Riagain).

Основні засади іншомовної підготовки представлені сучасними вітчизняними дослідниками: Н.Бідюк, М.Винарчик, О.Кучай, О. Першуковою, О. Пономарів та інших.

Мова є складовою частиною культури. Як наслідок, вона цілком сприяє формуванню особистої та колективної ідентичності. Фактично, кожна мова

пропонує особливе сприйняття та розуміння життя. Окрім того, мова є потужним інструментом, який дозволяє людині встановлювати та налагоджувати значимі стосунки між собою та взаємодіяти зі світом загалом. Відтак, досконале володіння мовами – це запорука здобуття різноманітного досвіду та відкриття можливостей у житті.

Європа – це лінгвістично багатогранний континент. Ця різноманітність включає не лише офіційні мови країн, але й регіональні мови та мови меншин, якими споконвіку розмовляли на європейській території, не враховуючи мови, які були принесені з собою мігрантами. З початку існування ЕС повага до мовного різноманіття розглядалася як один із ключових принципів Європейського Союзу і закріплена в його найголовнішому законі, Договорі про Європейський Союз

Вивчення іноземних мов відіграє важливу роль у втіленні європейського проєкту в життя та безпосередньо впливає на здатність європейських громадян отримувати переваги від освіти, професійної підготовки та можливостей працевлаштування по всій Європі (Competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes', 2018,p.117). Іншомовна підготовка також сприяє розвитку у здобувачів освіти інтересу до інших культур, розуміння та повагу інших національностей і, як наслідок, сприяє формуванню європейської ідентичності, яка є інклюзивною та відкритою до інших культур.

Мовні компетентності є основою концепції Європейського освітнього простору, яка викладена в проєкті Європейської Комісії «Зміцнення європейської ідентичності через освіту та навчання». Відповідно до концепції Європа має бути місцем, де «навчання, дослідження та проведення наукових пошуків не обмежуються кордонами та континентами, а де, окрім рідної мови, володіння двома іншими мовами стало нормою» (Commission communication – Strengthening European identity through education and culture, COM, 2017, p11).

Підтримка та стимулювання вивчення іноземних мов і багатомовності також є важливою складовою частиною стратегії якісної освіти і ключем до мобільності, співпраці та взаєморозуміння через кордони.

Рівень грамотності та багатомовної компетентності насправді є однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя, включених до Європейської рамкової програми (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018, p.75).

Вивчення іноземних мов є основою для навчання в цілому. Тому воно допомагає здобувачам освіти стати успішними та зреалізованими громадянами у своїй майбутній кар'єрі та впродовж усього життя.

Метою мовної політики є визначення педагогічних принципів з особливим акцентом на викладання мов та їх використання, а також надати джерело інформації про те, як європейські заклади освіти застосовують ці принципи на практиці.

Вивчення іноземних мов входить до числа так званих «ключових компетентностей», які необхідні людині для повноцінного життя в суспільстві (Speaking for Europe. Languages in the European Union Directorate , 2008, p.16). У 2002 р. на засіданні Ради європейських міністрів у Барселоні було поставлено головну мету: кожен громадянин повинен володіти, крім своєї рідної мови, ще двома іноземними мовами. Це так звана модель N+2 (native language + 2 foreign languages – рідна мова + дві іноземні мови). Ця концепція стала основою для створення активної стратегії вивчення іноземних мов на основі різних загальноєвропейських програм (Opinion of the European Economic and Social Committee on Multilingualism, 2008, p.109-114).

У 2003 р. введено в дію план заходів «Заходи щодо розвитку вивчення іноземних мов і мовного різноманіття», який об'єднав три глобальні напрями: 1) вивчення іноземних мов протягом усього життя – від дошкільного віку до глибокої старості; 2) поліпшення якості навчання іноземних мов, 3) створення

мовного середовища, яке сприяє кращому вивченню мов (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006, 2004, p.86) .

Система вивчення іноземних мов у європейських університетах принципово відрізняється від звичної вітчизняної системи. Щодо вивчення іноземних мов у європейських закладах вищої освіти закладах, передусім маємо на увазі немовні виші, оскільки за такими спеціальностями, як «філологія», «лінгвістика», «переклад» тощо, викладання мовних дисциплін інтегровано в навчальний процес.

Вивчення іноземних мов у європейських університетах зосереджене в так званих «мовних центрах» (Foreign Language Centre, Sprachenzentrum). «Мовний центр» – це структура в межах університету або іншого закладу вищої освіти, яка пропонує здобувачам освіти різні мовні курси та координує їх проведення. Відповідно, мовні центри поділяються на дві категорії: а) мовні центри для студентів, які навчаються за мовними спеціальностями (германістика, слов'янська філологія, романістика тощо) і б) мовні центри для інших спеціальностей, де дисципліна «іноземна мова» не входить до навчальних планів.

Мовні центри відіграють особливо важливу роль, вони видають відповідні сертифікати та дипломи, які визнаються майбутніми роботодавцями. Організація мовних центрів – це важливий критерій при визначенні рейтингу закладу вищої освіти.

Загальноєвропейською координуючою організацією в цій галузі є Європейська конфедерація мовних центрів у вищій освіті (European Confederation of Language Centers in Higher Education – CercleS) [2]. Цю організацію було засновано у Страсбурзі в 1991 р. Вона являє собою конфедерацію незалежних аналогічних структур із 22 країн Європи і об'єднує понад 350 мовних центрів, факультетів, відділень, у яких займається близько 250 000 студентів. Метою CercleS є досягнення високих стандартів мовної підготовки у закладах вищої освіти, сприяння науковим дослідженням у галузі методики викладання

іноземних мов, розвиток міжнародного співробітництва в цій галузі. CercleS видає і розсилає на регулярній основі бюлетені (Bulletin) своїм членам, здійснює підвищення кваліфікації викладацького складу, координує обмін викладачами іноземних мов між мовними центрами, проводить наукові конференції, публікує результати наукових досліджень.

Як уже було зазначено, CercleS – конфедерація незалежних організацій. Найбільшим її членом є німецька «Робоча група мовних центрів» (AKS – Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute e.V.) (Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute), що об'єднує понад 140 мовних центрів із Німеччини, Австрії, Швейцарії, Франції та Йорданії. Основна мета AKS – «послідовне поліпшення і наукове обґрунтування практичної мовної підготовки у закладах вищої освіти».

Важливою структурою в університетській мовній підготовці та оцінці рівня мовної підготовки є Unicert. Unicert – це система акредитації та сертифікації рівнів володіння іноземною мовою в системі вищої освіти (UNICert system of language education and certification, 1998). Система Unicert була введена в дію в 1992 р. німецькою «Робочою групою мовних центрів» (AKS). Починаючи з 2002 р., центри Unicert з'явилися за межами Німеччини. Станом на 2015 р. організація Unicert видала понад сто тисяч сертифікатів про володіння іноземними мовами. Система сертифікації Unicert дає можливість отримати підготовку з понад 20 мов у мовних центрах європейських університетів, які отримали відповідну акредитацію. Акредитація проводиться спеціальними незалежними комісіями. Мета Unicert – рівноцінність мовної підготовки в різних університетах і видача сертифікатів, що підтверджують рівень володіння іноземною мовою в університеті та за його межами. Сертифікат Unicert – це бренд, що має міжнародний статус і захист

Система сертифікації Unicert відповідає системі рівнів володіння іноземною мовою, яка використовується в Європейському Союзі, так званім «Загальноєвропейським компетентностями володіння іноземною мовою»

Таким чином, сучасні процеси модернізації навчання іноземних мов у Європі скеровані на забезпечення високоякісної освіти з урахуванням вимог сьогодення, забезпечення поєднання запитів окремої особистості та суспільства, а також на забезпечення уніфікації освітнього процесу. Трансформації, які відбуваються у навчанні іноземної мови як освітньої галузі, насамперед передбачають модернізацію змісту, передусім удосконалення його соціокультурної складової та спрямованість на набуття міжкультурної компетентності. Основними напрямками зазначеного процесу є: орієнтованість на особистість та мультилінгвальність навчання; впровадження компетентнісного підходу та стандартизація; нові вимоги до навчально-методичних матеріалів, професійної підготовки викладачів, а також зміни у системі оцінки знань та у формах оцінювання.

Володіння іноземними мовами належить до числа основних компетентностей, так само як уміння писати, читати і рахувати. Кожна країна повинна проводити в галузі вивчення мов цілеспрямовану мовну політику. Досвід розвитку мовної компетентності громадян, накопичений у країнах Євросоюзу, може бути використаний і в нашій країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.

1. Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute Electronic resource AKS eingetragener Verein. Mode of access: <http://www.akssprachen.de>.
2. European Confederation of Language Centers in Higher Education. Electronic resource. CercleS. – Mode of access: <http://www.cercles.org>.
3. Competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes' (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, OJ C 189, 4.6.2018).
4. Commission communication – Strengthening European identity through education and culture, COM(2017) 673 final, p. 11.
5. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, OJ C 189, 4.6.2018

6. Opinion of the European Economic and Social Committee on Multilingualism (2008) *Official Journal of the European Communities*. Vol. 52. – P. 109-114
7. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. (2004) Commission of the European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 86 p.
8. Speaking for Europe. Languages in the European Union Directorate (2008) European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community. 16 p.
9. Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity: Final Report. (2009) European Commission. Brussels. 24 p.
10. UNICert system of language education and certification [Electronic resource] // AKS UNICert. – Mode of access: <http://www.unicert-online.org>.

CLASSROOM PRACTICES TO ENCOURAGE STUDENT PARTICIPATION AND ENGAGEMENT

Ivan Kondratiuk,

4th year student, Bachelor's Degree,

Faculty of Foreign Languages,

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Motivating students to participate in classroom activities is crucial for enhancing their learning experience and fostering a more interactive and dynamic classroom environment. When students are engaged, they tend to grasp concepts more effectively, develop better communication skills, and build confidence in expressing their ideas.

According to D. M. Bauer, the classroom environment is viewed as a risky one due to the intellectual commitment and active participation it demands [1]. Since many learners find it intimidating, promoting student engagement requires acknowledging and addressing the fear of failure, as well as judgment from both teachers and classmates.

In the English classroom, it can be challenging to balance student motivation, classroom management, and subject teaching. In this context, establishing quality relationships with students is one of the most essential aspects. When students start formal schooling, their development is influenced by interpersonal relationships in the school setting, which positively affects their motivation to learn, behaviour, and cognitive skills [4]. One effective approach is to use interest inventories at the beginning of the academic year to reveal learners' preferences. Engaging with them on a personal level (e.g., asking about their weekends, sports events, or extracurricular activities) shows genuine interest in their lives and helps build meaningful relationships.

Some scholars emphasize the significant role of modifying physical learning environment in increasing student motivation. Research by Cole et al. suggests that learners who are comfortable in a learning space are better engaged, which leads to more meaningful and impactful learning experiences [2]. Thus, flexible seating is a preferred choice in the English classroom.

Motivation to actively participate in classroom activities can be fostered through student-centred learning, which places students at the core of their educational experience while emphasizing individual autonomy and engagement [3]. Within this approach, teachers shift from being sole providers of knowledge to acting as facilitators and mentors, fostering a student-centered learning environment full of collaboration, project-based or challenge-based tasks, and active engagement.

In order to combine above-mentioned approaches, different games can be suggested to students. For instance, ***conditional chain game*** aims to revise and practise structures in the first (or second) conditional. The teacher begins with a sentence, e.g.: *If the weather is good, I'll go for a walk*. The next person in the circle must use the end of the previous sentence to begin their own sentence, e.g.: *If I go for a walk, I'll meet my friend*. The next person could say: *If I meet my friend, we'll go to the café* etc. This game is based on circular response exercise, developed by E. Lindeman. It emphasizes careful listening and informed responding.

To motivate students to actively participate in classroom activities, we suggest the following recommendations for teachers:

1. ***Establish relationships with students*** fostering a supportive learning atmosphere, which contributes to their academic and personal growth. Teachers should prioritize relationship-building by incorporating strategies that help them understand their students better.

2. ***Implement flexible seating arrangements*** to create a more engaging and comfortable learning atmosphere. Providing students with a choice in their seating can enhance motivation, encourage collaboration, and support different learning styles.

3. ***Use a student-centred approach***. While a teacher-centred approach involves the teacher primarily delivering information, student-centred learning requires students to construct meaning on their own from new information and their prior experiences.

4. ***Empower students with autonomy***. Teachers should involve students as directors of their own learning and assign project-based learning activities. It is beneficial to integrate technology into the classroom and encourage students to participate actively in discussions.

5. ***Highlight the importance of the material***. Demonstrating its usefulness or linking it to learners' personal experiences can help spark their interest. In other words, when students fail to see the significance or practical application of what they are learning, their motivation to engage with the material may decrease.

6. ***Integrate collaborative activities*** into the classroom which enhances both cognitive development and motivation. It is recommended to encourage students to work in pairs or small groups on shared tasks. Offering opportunities for both partner and group activities fosters collaboration.

To sum up, encouraging student participation and engagement requires a combination of thoughtful classroom practices and a willingness to adapt to students' needs. By

incorporating collaborative activities, games, technology, and student-centered teaching methods, teachers can create a space where students feel valued and motivated to learn.

REFERENCES

1. Bauer, D. M. (2007). Another F word: Failure in the classroom. *Pedagogy*, 7(2), 157–170.
2. Cole, L. M., Kelley, D. C., Hennigan, P. J., Rebellon, C. J., Gundy, K. T. V. & Cohn, E. S. (2021). Emotion: The forgotten component of legal socialization. *Social Issues*, 77(2), 291–313.
3. Jones, R., Brown, L. (2019). Student-centered learning and its effects on academic achievement. *Higher Education Journal*, 22 (1), 74–89.
4. McFarland, L., Murray, E. & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5–25.

APPLYING INTERACTIVE METHODS AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING ENGLISH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Sophia Panchuk
Larysa Gron

Rivne State University of
Humanities

In order to increase the effectiveness and motivation of students, it is necessary to create appropriate conditions to increase the desire and encourage students to learn. Teaching vocabulary in small groups, and in pairs with the help of interactive approaches helps to increase students' knowledge and interest. Interactive methods help to make learning as effective as possible and encourage students, helping to increase students' communication skills. It is also worth noting that lack of motivation or low level of it leads to failures in learning, lowering the level of

knowledge. Interactive teaching methods enhance the development of communication, grouping, and encouragement to learn. In this way, students show more interest and enthusiasm in learning a foreign language. It also helps to develop their imagination, creativity, and thinking.

A new, interactive learning environment inspires new ideas and opens up more opportunities, including new topics for discussion. Interactive methods are widely used in Ukraine by scientists and teachers because later it increases the enlightenment of the new generation. The use of interactive methods allows opening the world of the second language more and more widely. It is best to start using interactive techniques from junior high school because it will lead to better results and success. For illustration, her Doctorate thesis elaborated theoretical and methodological foundations for applying interactive techniques with the purpose of training future teachers of elementary schools. She claims that «interactive teaching/learning presupposes modeling close to life situations, using role plays, collective solution of the problem» [2]. Maria Radyshevskaya [3], in the Ph.D. thesis defines interactive competence of future teachers of Humanities as an integral quality of a personality, who is able to interpersonal communication, ready for permanent individual development, and who supports tactful and equal conditions for an interaction. Researchers have studied various areas and aspects of learning, including English. And it was in foreign language lessons that students were offered various life situations, reflections, and conversations. Each student reacted differently to the situation and tried to resolve it, but of course, all students succeeded. It is also worth noting other possibilities of foreign language methodology in the case of using interactive methods

- they allow applying optimal strategies for learning English and forming verbal capability as an integral element of the foreign language communicative capability;
- they produce a proper learning environment, which helps scholars to immerse into the foreign language learning in the process of learning English.

- they have an immense impact on acquiring professional language by unborn specialists;

Active and positive perceptions of the new method of teaching and learning improve language skills and experience, encourage and increase interest in learning, and ensure respect and collective responsibility for shared opinions. Student participation in activities to motivate students to actively learn a foreign language. Through interactive techniques, students gain new vocabulary, improve all skills (speaking, reading, listening, writing), and will eventually be able to use the target language to further their lives.

Researchers say that teachers should use as many interactive teaching methods as possible during their studies because in this way students will develop imagination and thinking. An important element is also the study of vocabulary through communication. Students interact with each other, help, support, encourage and stimulate. Friendly relationships during classes promote sincere communication that complements collective understanding and cooperation.

Under such circumstances, students receive interconnectedness and support in learning language material. It helps to feel their individuality and uniqueness. In such an atmosphere, there is no dominance of one student over another, because all are equal and coincidentally well-adjusted to each other. Therefore, we can assume that interactive conditions are necessary to create a positive educational environment that contributes to high situations of academic achievement on the bumpy road of learning vocabulary and learning a foreign language.

A different set of exercises and communication tasks designed to improve speaking skills is an essential part of an interactive classroom.

- 1) Preface and define the meanings of new words.

- 2) Operation of recently acquired vocabulary on the textual position in speech altogether with the control of the degree of verbal capability conformation.

3) Training within new verbal units on situations of separate words, phrasal word combinations, and rulings.

As part of the stages of the process of learning vocabulary, the first stage is correlated with open acts of perception by scientists of unknown words, which include the pronunciation and display of graphic images. Students identify new words and their meanings through manuals, first language translations, foreign dictionaries, and explanations.

At this stage, interactive tasks are necessary for students to correctly display lists of words in their vocabulary through research, display associations, and diagrams, come up with sentences or questions, justify these words, and more. Many communication-related exercises include repeating words, associating words with similar terms, correcting, filling in gaps, combining letters, and more. However, to some extent, such exercises are not very communicative at this stage, but the teacher must conduct them as an interactive form of work. In this respect, it's worth citing the results of a questionnaire check, which revealed that the maturity replies displayed «positive attitudes towards learning new words in isolation and in context» [4]. In addition, studies from the same experimenter bared the need for the use of the learners' mother tongue when the situation demanded. Also, when probing the effect of unequivocal and implicit vocabulary teaching strategies on the second language verbal development of learners, Reza Biria and Naser Khodaeian [5] proved that «both adults and young adults who received explicit instruction outperformed other groups taught by implicit instruction».

The next stage of learning foreign language vocabulary includes lies aimed at further learning the formation of speech skills and abilities. Students performing such tasks perform schemes with new words, which are aimed at multiple uses. Students work with the textbook and their dictionaries to gradually improve their skills through conversations and dialogues. They use textual information using recent experience. Exercises at this stage include answering questions about certain exercises, explaining certain visual aids, compiling verbal maps, paraphrasing

sentences, and so on. Students adapt to work with the textbook, use summaries, developments, and plans to build new conversations and conversations. They change their minds a bit and look for confirmation in other sources and resources. Such activities require the mobilization of all students, requires concentration on facts and examples to support judgments, where these exercises are unlikely to be performed without interaction and, of course, speech. Exercises at this stage help students to practice and put into practice language (verbal) material that will help prepare them for other interactive work. Also, these exercises will allow students to develop skills for creative thinking. Students work with the textbook and in turn improve their results, expand their research and achieve certain goals. Vocabulary learned at this stage remains in long-term memory, which allows you to restore speech skills and use them effectively in conversational situations. That is why such exercises harden students, make them endurance and meet their needs.

At the end of the third stage of the formation of communication skills is aimed at engaging in active speech and the use of active vocabulary through exercises aimed at training speech. These exercises allow students to actively use the new vocabulary in their discussions and conversations. At this stage, an active test of the student's knowledge in both oral and written speech. By performing the exercises suggested and described in the textbooks, and dealing with controversial issues in debates and adaptations, students appear in a professional environment and gain experience in performing realistic duties. Being in such conditions, students can not but use special and professional language. It is in these types of interactive work that students apply vocabulary learning strategies that help consolidate and generalize their knowledge. Students develop not only their verbal and communicative capability, but they also broaden their professional outlook and enrich their socio-cultural horizons, as «socially oriented competencies are needed for successful global interactions» [1]. This is necessary for the new generation, including economists and scientists, who will take part in important meetings, conferences, and negotiations. In order to better master the business language and be able to communicate with business partners,

students must have knowledge of what is happening in the modern world and be sure to know all the trends of today. Therefore, they should read the news, read literature, look for reports and glossaries that will be relevant to their profession. This method helps to be on par with modernity and meet the demands of mankind in order to educate competent professionals capable of resisting many political, socially profitable, and artistic challenges.

All of these stages are «closely interconnected,» for at the end of the initial stage we can note the elements from the second stage, while at the end of the middle stage there appear the elements of the last one [1]. Conducting these exercises allows you to memorize new lexical items, fix them in memory and re-learn and apply them in speech situations. Special work with individual words during language exercises does not deny the communicative approach but creates unity between them. All actions taken with words should be clearly explained and understood by students because in this way the process of learning and replenishing vocabulary becomes logical and consciously justified. However, the process of learning speech skills should be interactive and interesting, including the activity and interaction of the whole group or class. Students must be able to analyze, compare, contrast, and distinguish between different points of view. Interactive methods and techniques include a wide range of ways to talk, write reports, and conduct debates and discussions. Each student makes a lot of effort, learning new words, enriching vocabulary, gaining verbal knowledge, and becoming more and more competent in speech. Students also expand their professional worldview and develop their social traits, improve their verbal skills, demonstrate understanding of the socio-artistic environment and learn to be friendly, worthy to live in this society.

REFERENCES

1. Jakobs G. & Seow P. (2015). Cooperative learning principles enhance online interaction. *Journal of International and Comparative Education*, 4(1), 22-38.

2. Komar O. (2011). Theoretical and methodical foundations for the preparation of future teachers of elementary schools to use interactive technique (Doctorate thesis, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2011) (pp. 1-512). Uman. (In Ukrainian).
3. Radyshevska M. (2015). Forming interactive competence with future teachers of Humanities in the process of professional training (Ph.D. thesis, Ivan Franko Zhytomyr State University, 2015) (pp. 1-306). Zhytomyr. (In Ukrainian).
4. Siddiqua A. (2016). Challenges of teaching English vocabulary at the higher secondary level in Bangladesh. The Journal of EFL Education and Research, 1(1). Retrieved from www.edrc-jeffler.org (April 29, 2017).
5. Biria R. & Khodaeian N. (2016). Explicit VS implicit instruction of lexical learning strategies for improving L2 lexical development of adults and young adults Iranian EFL learners. Modern Journal of Language Teaching Methods, 6(2), 183-191.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВІЗАЦІЮ: СУЧАСНА ПРАКТИКА В НІМЕЧЧИНІ

Яна Сахарова

студентка 5 курсу, спеціальність «Середня освіта (німецька мова)»

Рівненський державний гуманітарний університет

Лариса Середюк

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики іноземних мов та методики викладання РДГУ

У сучасному освітньому просторі цифровізація вже не є простою тенденцією, а стала необхідною умовою для ефективної організації навчального процесу. Особливо помітним цей процес став у роки пандемії COVID-19, коли школи по всьому світу, зокрема і в Німеччині, були змушені оперативно перейти на дистанційне та змішане навчання. В цих умовах виникла потреба у гнучких, надійних і водночас зручних цифрових інструментах, здатних

підтримувати стабільність освітнього процесу в умовах кризи. Одним із прикладів успішної цифрової трансформації є досвід федеральної землі Саксонія. Тут на державному рівні було запроваджено кілька ключових цифрових рішень, які суттєво змінили організацію навчання в середній школі. У центрі цієї трансформації – комплексна освітня платформа LernSax, електронний журнал оцінювання та мобільний додаток для відстеження змін у розкладі.

Центральним компонентом цифрового освітнього середовища Саксонії є платформа LernSax. Вона виконує функції інтерактивного навчального середовища, де кожен учасник освітнього процесу – учень, вчитель або батьки – мають свій власний акаунт з відповідним рівнем доступу. LernSax об'єднує можливості електронного щоденника, файлообмінника, відеоконференцзв'язку, системи управління завданнями, а також форуми для дискусій. Завдяки цьому вчителі можуть не тільки проводити уроки онлайн, але й формувати індивідуальні навчальні маршрути, перевіряти домашні завдання, залишати коментарі до виконаних робіт, створювати тематичні групи тощо.

Особливе значення платформа мала в період пандемії, коли стала головним каналом комунікації між школою та учнями. LernSax продовжує використовуватись і після повернення до офлайн-навчання – тепер уже як інструмент для розширення можливостей традиційного уроку. Наприклад, учень, що пропустив заняття, може ознайомитись із завданнями та матеріалами самостійно через платформу. Крім того, платформа дозволяє закріпити принцип «відкритого доступу» до знань і сприяє формуванню цифрових компетентностей школярів.

Ще одним важливим кроком у цифровій трансформації школи є впровадження електронного журналу – сучасної системи для обліку оцінок, відвідування, коментарів до учнів і підготовки аналітичних звітів. У Саксонії використовується спеціалізоване програмне забезпечення для вчителів, яке

дозволяє зручно фіксувати успішність, формувати індивідуальні характеристики, а також переглядати навчальний прогрес у динаміці. Цей інструмент суттєво підвищує прозорість навчального процесу, а також економить час педагога, звільняючи його від зайвого паперового навантаження.

Система електронного журналу часто інтегрується з іншими інформаційними модулями: календарем навчальних подій, класними журналами, розкладом та інструментами зворотного зв'язку з батьками. Такий підхід забезпечує ефективну комунікацію всередині школи та дозволяє адміністрації оперативно контролювати якість освітнього процесу.

Доповненням до цих інструментів виступає мобільний застосунок VpMobil24. Його основна функція – швидкий доступ до актуального розкладу занять та змін у ньому. В умовах, коли заміни уроків трапляються часто, мобільний додаток дозволяє як учням, так і вчителям вчасно дізнаватися про перенесення, скасування чи зміну кабінетів. Хоча додаток не підтримує функцій оцінювання, його роль у щоденній організації навчального дня є ключовою. Завдяки простому інтерфейсу та синхронізації з розкладом, платформа дозволяє уникати плутанини, запізнь та дезінформації.

Платформи, що використовуються у Саксонії, підтримуються централізовано, через органи управління освітою – зокрема, через Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung, що відповідає за реалізацію освітньої політики на регіональному рівні. Така організація дозволяє забезпечити єдиний стандарт якості цифрових рішень, методичну підтримку шкіл і захист персональних даних.

Узагальнюючи вищезазначене, слід підкреслити: цифрові інструменти, які активно впроваджуються у середніх школах Німеччини, зокрема в Саксонії, не лише оптимізують процес викладання, а й формують сучасне освітнє середовище, орієнтоване на потреби учасників навчання. LernSax, електронний журнал та мобільний додаток для розкладу є прикладами того, як технології

можуть стати основою для якісної, прозорої та динамічної освіти. Для України вивчення цього досвіду є надзвичайно цінним, особливо в контексті цифрової трансформації, яка вже розпочалась, але потребує системного підходу та державної підтримки.

Список використаних джерел

Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung. (2025). *Startseite*.
<https://www.lasub.smk.sachsen.de/index.html>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2020, June 17). *Mehr als nur ein Corona-Lern-Werkzeug: Ein Überblick zur Lernplattform LernSax*. SMK-Blog.
<https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2020/06/17/mehr-als-nur-ein-corona-lern-werkzeug-ein-ueberblick-zur-lernplattform-lernsax/>

RHC Software GmbH. (2025). *PRIME LINE Schulmanagement*. <https://portal.rhc-software.de/prime-line-schulmanagement>

Unterrichtsplaner. (2025). *Digitale Unterrichtsplanung leicht gemacht*.
<https://www.indiware.de/index.php?page=uplaner>

EMOTIONAL COMPONENTS OF THE IMAGE OF WORLD OF FUTURE TRANSLATORS

Ernest Ivashkevych,

PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages
and Teaching Methodology, Translator,
Rivne State University of the Humanities

Alla Yatsjuryk,

PhD in Psychology, Associate Professor

However, once again, returning to the consideration of the issue of *psychological mechanisms of translation activity*, it should be noted that the aspects of speech and thought activity of the translator as a subject who occupies a central position in the verbal mediation process also remain insufficiently studied. So, the understanding of how exactly language reflects the personal and professionally significant experience of people, presented in the content of different ethnic consciousnesses, remains insufficiently comprehensive. In such a way, models of the relationship between meanings and sense in relation to translation activity remain insufficiently substantiated. *The semiotic aspects of translation* require further development. Also, they are largely determined by *the specialist's translation competence*, his/her speech characteristics and abilities, which actualize *the translator's creative abilities*, his/her ability to generate *integrative cognitive structures* in his/her mind.

The source of translation activity is *a communicative-cognitive need* and, accordingly, *a communicative-cognitive motive* (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019). This need, finding itself in the subject of translation activity (a text, a video), becomes *the motive of this activity*. The motive largely determines *the dynamics and the character of the translation activity*. Thus, the *awakening-motivational phase* is determining and guiding phase of the translation activity, which determines the structure of the latter. The next, *the second phase* of translation activity is *the analytical-synthetic phase*. This phase involves the selection and appropriate organization of means and ways of carrying out activities. It is at this phase that the selection of means and ways of formulating one's own or someone else's (in the process of oral translation activity) opinion *is implemented in the process of communication*. Analytical-synthetic phase is the phase of *planning, programming and presenting internal speech organization of translation activity*.

The third phase of translation activity is *executive one*. If we consider the features of this phase in relation to the translation activity itself, it should be noted that it can be *explicit* and *implicit*. For example, the executive phase of listening is purely implicit. The executive phase of speaking, in turn, is explicitly expressed by the articulatory and motor movements of the subject, who is speaking.

Analyzing speech activity, we'd like to emphasize that each individual act of the translation activity begins with a motive and planning. Also, each act ends with a result, the achievement of a certain goal, and the basis of the structure of the translation activity. In such a way, translation activity is a dynamic system of specific actions and operations, which have the aim to be the result of this achievement. Such a dynamic system of Translation is the basis of the operational and prognostic mechanisms of the activity of the translator; it largely determines the speed and automatism of translation activities in the whole. The psychological content of translation activity includes different conditions of this activity, in which this activity takes a place. In such a way translation activity is determined by such elements, as the subject, means, tools, product, result. The subject of the translational activity determines its nature. It is precisely in it that the need of providing translational activity is realized. For example, in oral translational activity the subject is thought as a form of reflection of the relationships between objects and phenomena of a natural reality. It is in the process of expressing thoughts that the purpose of speech lies, in particular, in the reproduction of thoughts by the translator. The purpose of listening is realized, in turn. At the same time, a foreign language is a means of social communication, a means of expression and understanding, a tool of translational activity. It is a thought as an element of the psychological content of oral translational activity that determines the features and the conditions of its implementation.

Below we list general principles of the development of the components of the image of the world of students who study at the faculties of the Universities to be translators. These principles can be guided by the process of teaching of various subjects at high school, but most successfully they can be implemented at the lessons,

which deal with the development of speech skills in both the native and the foreign languages. Self-esteem of future translators in the process of training is necessary to focus on the abilities of students and their personal potential, without emphasizing their inability to do any actions. The teacher needs to evaluate not only the concrete results, but also to do great efforts to achieve some result. It is important to show the group of students the results of the successful activity of each student and pay special attention to the strengths of students, to praise them more often in different circumstances. It is necessary to create a kind atmosphere in the classroom, where diversity and adoption are valued and respected. The student's desire to perform the tasks of the teacher will increase if he/she sees that the best results are achieved by this student who make great efforts to accomplish one or another task.

So, we'll propose some more important *psychological principles of the development of the emotional components of the image of the world* of future translators.

1. *The principle of actualization of the person's consciousness.* In the learning process it is necessary to make a certain component of self-control, when students are allowed to evaluate their own actions and actions of other students. When learning a foreign language, students need to be given the opportunity to develop and use their own, individual styles and learning strategies. Offering various exercises and tasks, the teacher has to take into account the benefits of students, giving them different types of tasks. In the context of exercises students created a great opportunity to use different aspects of multiple intelligence of each student. For the development of realistic thinking, it is necessary to focus on the student's self-reflection, his/her assessment of his/her positive and negative actions and emotions. The creation of stories is one of the best ways to develop a realistic thinking of children. By learning we'd conduct an internal dialogue with other people, students will be able to concentrate their attention better on the performance of their tasks and activity more efficiently. A constant appeal to self-reflection of a child can contribute to the development of communication

techniques with their “Me” and become an integral part of the mental and behavioral activities of students.

2. *The principle of managing the person’s emotions.* Teachers need to demonstrate different models of positive behavior, both themselves, and through reaching the way of simulation of various communication situations. It is necessary to give students a great opportunity to speak openly about their feelings and emotional states. At foreign language lessons the teacher has to listen carefully to each student, and to teach other students to listen to each other. It is important for students to talk about their emotions, especially in those cases where teachers need to be involved in the process of solving a particular conflict situation. One of the most important qualities that characterizes the level of the image of world of translator is the presence of a sense of humor. Despite the fact that all students naturally have different abilities to laugh, each student is able to understand different situations from the early birth and loves to laugh at them. By developing a student’s sense of humor the teacher contributes to the development of student’s ability to communicate with one another and enables to cope them with a great variety of tasks.

3. *The 3^d principle is “Achievement motivation”.* It is impossible to create motivation for learning a foreign language and present a process of communication without creating an atmosphere of enthusiasm, optimism and faith of students by their abilities and opportunities. It is necessary to raise students’ sense of optimism, which is a consequence of realistic thinking. For this teacher it is important to represent a living example of an optimistic mindset for students and colleagues. It is extremely important and necessary to put the students in front of them or help them to set themselves realistic and achievable goals and objectives, to provide problem-solving tasks, and also explicitly simulate the process which is the most necessary to achieve the goals, providing the necessary support to predict a successful outcome. It is necessary to pay attention to the persistence and effort spent by the students on the task, rather than it is the end of the result itself. It is necessary to instill in a student that success is being built

on his/her failures. It is important to teach children to appreciate not only their own but also corporate achievements.

4. *The principle of actualization of Empathy.* At classes, the teacher has to present positive role models, draw students' attention to the views and positions that occur in fairy-tales, role-plays and a real life, which sometimes are different from the views of the students themselves. In the process of learning students have to learn to pay attention to the emotions they feel themselves and feel other people at different moments of their life and in response to different life situations. It is necessary to teach students to understand what other people feel and how they express these feelings. Students must learn to get to the place of another person and accordingly answer the questions in verbal and nonverbal ways to show the inspiration and empathy. One of the most important elements of empathy is the person's ability to understand and use non-verbal means of expressing different emotions. Students need to be taught to understand different aspects of non-verbal behavior (gestures, body language, facial expressions, etc.). The most important role is played by the voice of a teacher, the speed of his/her speech and intonation. Undoubtedly, these abilities significantly contribute to the formation of foreign language communicative competence, as the student is able to "decode" and use non-verbal means of expression as some important characteristics of representatives of the culture having been studied.

5. *The principle of developing students' social skills.* The teacher needs, first of all, to pay attention and to support friendly students' groups that were formed in the classroom. Secondly, it is important to provide such tasks that would allow students to learn to work in groups and pairs. Moreover, at the initial stage of studying the language, it is necessary to begin with short and clearly controlled tasks, and then gradually move on to those tasks where all students have more autonomy and responsibility. Finally, it is necessary to give tasks that explicitly enhance the interaction of students, to provide positive circumstances to reach their active listening to each other and the constant change of roles. Children of younger age learn to solve problems, guided by the accumulated personal experience. Therefore it is necessary to

encourage all students to solve problems independently and to face them tasks, not trying to provide them with well-prepared decisions and answers.

At the same time, the teacher is the most important example for students, and he/she will suggest complicated ways to solve some complex tasks that are unclear to each student. It is necessary to form students' ability to see different solutions of the same task. In developing the skills of communication at the lessons of a foreign language, it is important to pay special attention to the development of skills, abilities of pupils, such as sharing personal information with other people, modelling their reactions to hint the words of other people, offering their help and supporting other people, to react positively or negatively, to demonstrate his/her own abilities to listen, to demonstrate their understanding, sympathy, participation, admiration and approval, consent, etc. To form these abilities, it is necessary to teach students to clearly articulate some statements that describe emotions and feelings of students, express their wishes, help them to talk about what the situations are, which of them there are the most important and interesting. Students, in their turn, have to show curiosity, to understand what the partner of communication wants, how he/she will enjoy the process of communication, how to say positively that it seems to be a significant for the partner of communication, how to listen carefully and actively, if to be able to ask questions and to get into the details, to get up at another person, if to smile and nod during the whole conversation, how to express approval and admiration both verbally and nonverbally, how to find various ways to solve a problem, etc.

The formation of the interpersonal relationships of a student greatly affects the presence of his/her friends. In the course of English classes, it is necessary to demonstrate to a student the importance of the role of his/her friends and, the skills and abilities of developing friendly relationships with peers, offering pair-work and group-work in the classroom. It is important to form a student's abilities, his/her desire to work in a group and to feel empathy to the partners of communication, to show himself/herself as some indispensable member of the process of communication, while taking into account the importance of each individual participant and the class team as a

whole. The process of the development of active listening skills of students helps not only to simplify a paradigm of communication, but also to learn a foreign language productively. It is necessary from the very early age to develop students' techniques for resolving conflicts as the ability to negotiate and to mediate in the resolution of disputes, as his/her classmates, and heroes of fairy-tales and participants of role-playing games. It should be noted that not one of the above principles and techniques can be used and often practiced in the process of teaching a foreign language autonomously. However, the maximum possible effectiveness of the learning process can be achieved with use of a holistic approach, with awareness of the mechanisms of their functioning during the assimilation and accounting of their emotional orientation.

The next element of the content of the translation activity is its result. The result of speaking, for example, is the nature of the recipient's understanding of the information having been heard. The result of listening, in turn, is the understanding of the content and meaning of the received information. However, the explication of translation activity in so-called intangible form of the product and the result significantly distinguishes it from any other type of the activity. At the same time, translation activity in its structure and direction generally corresponds to the general definition of the activity. The communicative need, reflected in the motive and communicative intention, determines the purpose of the translation activity. This goal is reflected in the subject, that is, in what it is aimed at, therefore, in the very content of the translator's thought. So, the internal inseparable connection between the structural organization of translation activity and its content is indisputable.

We proposed some more important psychological principles of the development of the emotional components of the image of the world of future translators: 1. The principle of actualization of the person's consciousness. 2. The principle of managing the person's emotions. 3. The 3^d principle is "Achievement motivation". 4. The principle of actualization of Empathy. 5. The principle of developing students' social skills. To determine psychological principles of the development of the emotional components of the image of the world of future translators, the unit of the latter is of

great importance. In the process of listening, such a unit is a semantic decision, the unit of speaking is a speech act. We think, that a speech act is the simplest unit of verbal communication, the basic characteristics of which there are communicative content and communicative form. The communicative content of a speech act is considered to be the semantic content of the utterance in psychological literature. As a rule, the lexical-grammatical and intonation design of the translated text material is taken as communicative form.

References

Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, Er. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 25(1), 215-231. <https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

DIALOGICAL FORMS OF TESTS AT THE LESSONS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN A HIGHER SHOOOL

Nataliia Mykhalchuk,
Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Expert Commission of
the Educational and Methodological Council,
Rivne State University of the Humanities

Eduard Ivashkevych,
Dr. in Psychology, Professor,
Professor of the Department of General Psychology,
Psychodiagnostics and Psychotherapy,
Rivne State University of the Humanities

The study of a Dialogue as an interaction of different semantic positions is connected with philosophical and cultural ideas. A new image of a dialogue appears in the researches of scientists (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych & Hupavtseva, 2020). On the basis of the concept of “logic of a dialogue” we put, in particular, the following sayings: “To think means talking to oneself. That is, to hear oneself internally (through reproductive imagination)” and “Language finds its true being only in dialogue. The word dies in inner speech, giving rise to thought”. In internal dialogue there is a circulation of texts, their polyphony, counterpoint and not just existence. This constant development rebuilds the entire dialogue as a whole, where a new dialogue, new active scripts of the internal dispute are formed. Each person, to the extent that he/she thinks creatively, carries out his/her thinking in an internal, mental dialogue with himself/herself, and this dialogue can be a clash of radically different logics of thinking.

Scientists (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020), taking into account the experience of philosophers of the 19th century, approaches the study of a dialogue in a somewhat new way, taking the action on oneself as a primary basis, which was ignored by the Philosophy of the 19th century. Therefore, the thinker imagines his/her Double: he/she expresses contradictions to himself/herself, eliminates them himself/herself, and only then it is the thought considered to be proven. Therefore, where there is only a monologue, there are no opportunities for Logics in general and for Logics of creativity in particular. Therefore, in order to understand the Logics of real, living thinking (a Dialogical, Creative Logics), it is necessary to answer two questions:

1. What must be done in order to logically reproduce “You” in the “Other Me” of my own thinking (but what it is reproduced not as a Double, but as a Partner of Communication)?
2. How can one reproduce “Experience”, “Well-being” in the person’s imagination?

Answering these two questions, we came to the idea of a Multiple Subject of Creative Thinking, to the need to logically show the structure and the form of movement of theoretical thought, the logics of the creator of this thought's being closure on itself, the logics of communication with oneself, the logics of his/her readiness for creativity.

It is generally acknowledged that the constant use of different materials in the educational process have educational and developing potential, forms that are interesting for students to study a foreign language, with which there are significant reasons of improving the effectiveness of studying the languages. Therefore, it is not coincidence that one of the problems, having been discussed according to the modern methods is the problem of providing students with knowledge in the field of regional studies and to reach the application of these knowledge to be fixed in the process of teaching foreign language communication. In the absence of the linguistic environment, which, without a doubt, it is the main source and, at the same time, it is incentive for learning, in particular, dialogical speech, may be printed in a foreign language text.

The selection of colored material should be conditioned by different spheres and forms of a real foreign language communication of pupils, a real reserve of linguistic resources, the possibilities of using the obtained regional knowledge information, knowledge, having been learned by students at the lessons from the foundations of science, the diversity of cultures and the contemporary activities of the countries having been studied. The factor of age peculiarities and interests of students is also important for the personal development of students. Much information can be familiar to students and their inclusion into the educational process, that can reduce its informativeness, and thus actualize a cognitive activity of students.

Texts of a regional nature may include information about the geographical location and natural features of the country having been studied, on the city's sights, progressive public figures, traditions and holidays, classics of literature, outstanding artists and composers; materials about folk art, about lifestyle and social structure, about the lives of schoolchildren and youth. It is important to involve into the educational process

materials that reflect the cultural and historical features of the country and our native land. A special place in the selection of tests is the information from the press. In the early stages of providing activities with new material, it is advisable to use short messages, titles of various articles, correspondence and signatures under illustrations. They are convenient to actualize the conciseness and relatively small number of unfamiliar words. They attract students with their urgency and allow the teacher to expand the subject of the texts from the textbook. The category of learning methods in the best way can bring pupils closer to the natural cultural environment. In such a way ***tests have to include, first of all, authentic texts***. These texts should contain factual material that is interesting to students and satisfies their sphere of interests, focused mainly on such topics:

- 1. Youth culture of adolescents in the West.*
- 2. Everyday life of pupils abroad.*
- 3. Education in the UK, USA and other countries.*
- 4. Outstanding people in the countries of study.*
- 5. Royal Family.*
- 6. Nature Conservation in the UK, USA and other countries.*
- 7. Questions of religion and religion in the United Kingdom and the United States.*
- 8. Sports (favorite sports teams and youth idols abroad).*
- 9. Cities of the countries to be studied.*
- 10. National heroes of the countries being studied.*
- 11. Scientific achievements.*
- 12. Humor of the peoples of the United Kingdom and the United States.*

These are such texts that need to be taken away when developing the tasks for testing with the purpose of the formation of skills and abilities of monologue and dialogue speech of students. The tests for the verification of dialogical speech are based on authentic texts of the English language. They include:

1. *Respondent (answers to questions) and reactive tasks, conditional conversation.*
2. *Objectives of reproductive nature (transfer of message, information).*
3. *Tasks of a discursive nature (commentary, discussion).*
4. *Compositional tasks (oral works based on the material, free story).*
5. *Initiative tasks (press conference, interviews).*

Answers to questions are considered to be the most popular tasks in the process of teaching method of a foreign language. Transmission as a conscious reproductive speech activity is the direct preparation for arbitrary expression of thoughts during dialogue communication. Depending on the method of organization, the transferring can take place both in the conditional and in real-motivated situations. ***Translation as a process of translating tests*** can be differentiated depending on the nature of the source of a text, by the way it is presented, the methodological aim and organization of the activity in the whole class. At the university all types of texts can be used in terms of their content structure – a description, a narrative and the discourse. The content of the text can be reproduced completely or abbreviated, as the abstract or a selective one.

The next kind of the test is a statement on the basis of a problem situation. The essence of this test is the awareness and the decision of the students of a certain extra-linguistic task, which is accompanied by the “extradition” of the predictive speech product. From the point of view of speech situation, the problem differs by depersonalized scripts (in relation to the speaker) and circumstances, by exteriorization of speech stimulus, the variability of the most successive operations. In addition to these theme-task and exposure, the structure of the problem situation also is included into the question of updating its content and proposing instructions for speech actions. The exposition is a

verbal description of a certain coincidence of real (imaginary) circumstances that implicitly contain some contradiction or a problem.

The next kind of test is commenting. The essence of this type of test is that one, when the speaker after receiving certain information explains his/her attitude to the text and expresses in this regard his/her judgment comparatively, according to generalizing or appraisal nature. Objectives of commentary may be, for example, an invitation, a theatrical program, an advertisement, newspaper or magazine articles, international events, humorous drawings, etc. ***The next kind of test (proposed in a speech form) is oral story.*** This is a main form of test of a composite nature. It is a monologue in the form of a presentation which can be both prepared and unprepared. There are the following types of stories: ready-made plot in curtailed form; according to proposed situation; on some proposed topic; by use of proverbs, winged expression; by their own subject the students selected some topics in connection with the materials having been read.

The next kind of test is the activity on both with the informational and the linguistic basis of the text. This type of the activity is used for the development of dialogue skills, which involve four main phases, and each of them includes a set of exercises and tasks with the aim of consistent seizure of information from the text and its use for the development of skills and abilities for making up oral dialogical expressions. In the process of using the exercises to identify the development of skills and abilities in the process of speech communication, students are expected to: 1) mobilize his / her life experience related to the topic, or the facts, which are necessary for its disclosure; 2) group the information in such a way as to create logical units (prosaic stanzas) that could reveal the micro-thesis of the statement; 3) integrate information from different sources into the statement on the given topic; 4) express their personal attitude, assessment of events, facts and phenomena.

The first stage (pretext) is implemented before reading the text. Exercises at this stage have the aim for predicting content and semantic information of the text, as well as the removal of possible difficulties, having been fixed by the phonetic, lexical and grammatical nature. ***The second stage (textual)*** is the reading of the entire text silently.

The reading process can take its place in the classroom or at home by proposing the teacher's instructions. ***The third stage (post-text)*** involves the process of performing tasks by the teacher to control the understanding of the content of the text having been read, as well as exercises have the aim at assimilating the linguistic means that provide the skills for operating by students these tools by their own statements at the level of the phrase or unpublished unity in the connection with the content of the text. ***The fourth stage*** is the stage of performing speech exercises, the purpose of which is to develop students' abilities to make fluent oral monologues on the basis of semantic information of the text. Exercises with problematic tasks are carried out, which are based not only on information of the text but also on own experience of students.

Below we'll describe the activity with the text on the third and the fourth stages of studying the foreign language at the university.

Fragment 1.

Stage 1. Post-text exercises are used to check the basic text information.

Aim: To check the understanding of the main content of the text.

Method 1: Use cross-selection texts.

Teacher: So, you have read the essay "Life at the University". Now we'll check your comprehension. Here is the matching test. You are to match the beginning of a sentence with its ending (5 minutes for the test) (this task is proposed for students of the 1st course).

1. *Universities in Great Britain choose their students...*
2. *For all British citizens a place at university...*
3. *The grants cover...*
4. *If the parents do not earn much money...*
5. *Most 18 and 19 year – olds in Britain...*
6. *Anyway, the three university terms...*
7. *The first year university students...*
8. *During the first week all the clubs and societies...*

9. *The freshers are learning how difficult it is...*
10. *In Oxford and Cambridge the study system is based...*
 - a) *tution fees and some of the living expenses.*
 - b) *their children will receive a full grant.*
 - c) *are farely independent people.*
 - d) *after interviews, and competition for places at university is fierce.*
 - e) *brings with it a grant from Local Educational authority.*
 - f) *are called freshers.*
 - g) *to change from a school community to one of many thousands.*
 - h) *entirely around such tutorials which take place once a week.*
 - i) *are only ten weeks each.*
 - j) *hold a “freshers’ fair” during which they try to persuade the new students to join their society.*

Key (1d; 2e; 3a; 4b; 5c; 6i; 7f; 8j; 9g; 10h)

The test is checked immediately after it was proposed to students (after time the teacher gave for its doing). Thus, the students are immediately asserted. The test is performed in the absence of more than one mistake. Based on the test results, the teacher concludes if the students understand the correct statements of the basic facts.

Method 2. Selection of information, reading the sentences aloud and translating them into the Ukrainian language.

Teacher: I see you understand the essay. Now try to find as quickly as possible the sentences containing information about freshers. Read them aloud and translate into Ukrainian.

Student 1: (reads) First year university students are called “freshers”, (translates). Студентів першого курсу університету називають “freshers”.

Student 2: (reads) Often freshers live in a “Hall of Residence”, or near the college campus. (translates). Часто першокурсники живуть в гуртожитку, який називається “Hall of Residence”, або недалеко від університетського містечка.

Student 3: (reads)... etc.

References

Dubovyk, S., Mytnyk, A., Mykhalchuk, N., Ivashkevych, Er., Hupavtseva, N. (2020). **Preparing Future Teachers for the Development of Students’ Emotional Intelligence.** *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(3), 430-436. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>.

Mykhalchuk, N. & Khupavsheva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 28(1), 214-238. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238>

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ МІГРАНТІВ У НІМЕЧЧИНІ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА МЕТОДИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ

Зубарєва Марія Анатоліївна

к.н. із соц. ком., доцент,
студентка 1-го курсу магістратури філологічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
за спеціальністю 014.022 «Німецька мова та зарубіжна література»

Науковий керівник – **Середюк Лариса Анатоліївна**,
Кандидат педагогічних наук,

професор кафедри теорії та практики іноземних мов

та методики викладання РДГУ

У контексті масштабної міграції, спричиненої збройними конфліктами та глобальними соціальними зрушеннями, зокрема війною в Україні, проблема ефективної мовної інтеграції мігрантів у країнах ЄС, і зокрема в Німеччині, набула особливої гостроти. Мовна компетентність стає не лише інструментом комунікації, а й ключовою умовою доступу до освіти, працевлаштування та соціальної адаптації (BAMF, 2024; UNESCO UIL, 2021). У цих умовах цифрові технології виступають як необхідний компонент інфраструктури навчання, що забезпечує гнучкість, масштабованість та індивідуалізацію освітнього процесу (Avallain, 2024).

Разом із тим, сучасні дослідження вказують на потребу поєднання цифрових рішень із традиційними методами навчання, що є особливо актуальним у роботі з мультикультурними та гетерогенними аудиторіями (Godwin-Jones, 2023). Особливо актуальним є досвід Німеччини, яка, приймаючи значну кількість біженців та мігрантів, створила розгалужену систему інтеграційних курсів німецької мови з активним залученням цифрових інструментів (Presence of Language Learning, 2023). Українські дослідники, зокрема Лелека (2023), також підкреслюють значення адаптивності та персоналізації цифрового навчання для дорослих студентів.

Саме в цьому контексті нами було проведено емпіричне якісне дослідження, спрямоване на вивчення досвіду використання цифрових інструментів у процесі вивчення німецької мови серед мігрантів, які відвідують інтеграційні курси в Німеччині. Метою дослідження стало не лише виявлення дидактичної ефективності цифрових ресурсів, а й аналіз їхнього впливу на мотивацію, адаптацію та соціалізацію студентів у межах мовних курсів.

У межах дослідження було проведено напівструктуровані глибинні інтерв'ю з 12 респондентами різного віку, статі, рівня освіти та цифрової грамотності, що проходили інтеграційні курси німецької мови в Берліні. Отримані результати дозволили виокремити як позитивні аспекти впровадження цифрових

інструментів, так і ключові труднощі, з якими стикаються слухачі в умовах мультикультурної, вікової та соціальної різноманітності аудиторії.

Отримані результати свідчать, що цифрові інструменти, зокрема Duolingo, vhs-Lernportal, LingQ та DW Learn German, є ефективними для закріплення лексичних та граматичних навичок, розвитку аудіювання та тренування вимови. Разом із тим, було встановлено, що в умовах культурної, освітньої та вікової різноманітності мігрантів їх використання має супроводжуватися гнучкою педагогічною підтримкою, а також поєднуватися з традиційними формами навчання, такими як ручне письмо та створення паперових словників. Багато респондентів підкреслювали, що саме комбінація цифрових та традиційних засобів дозволяє їм краще закріплювати новий матеріал та подолати психологічні бар'єри у навчанні.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність впровадження змішаних навчальних моделей на інтеграційних курсах у Німеччині, що дозволяють враховувати як технічні можливості слухачів, так і їхні когнітивні та емоційні потреби. Також доцільним є проведення обов'язкових тренінгів із цифрової грамотності перед початком мовного курсу, особливо для осіб старшого віку та з низьким рівнем формальної освіти.

Рекомендації:

- Розробити дидактичні модулі, що поєднують цифрові платформи та традиційні форми навчання.
- Впровадити підготовчі заняття з цифрової грамотності.
- Забезпечити підтримку мультимовних інтерфейсів та доступність матеріалів для малограмотної аудиторії.
- Використовувати гейміфіковані елементи в поєднанні з живою комунікативною практикою для підтримки мотивації.

Список використаних джерел

- Avallain. (2024). German federal immigration agency approves the first digital learning tool for use in integration courses. <https://www.avallain.com/blog/german-federal-immigration-agency-approves-the-first-digital-learning-tool-for-use-in-integration-courses>
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2024). Integration courses: Getting settled in Germany. <https://verwaltung.bund.de/portal/EN/info-pages/integrationskurse>
- Godwin-Jones, R. (2023). The evolving role of AI tools in language education: Potential, pitfalls, and ethics. *Language Learning & Technology*, 27(2), 1–14. <https://www.lltjournal.org/item/76065>
- Presence of language-learning opportunities and migration. (2023). *Regional Science and Urban Economics*, 96, 103945. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537123000842>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2021). VHS Lernportal, Germany. <https://www.uil.unesco.org/en/litbase/vhs-lernportal-germany>
- Лелека, Т. С. (2023). ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Педагогічні науки*, (95), 191–195. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1660>

NEW TOOLS, NEW VOICES: DEVELOPING SPEAKING AND LISTENING THROUGH ICT

Maksym Tereshchuk,
Bachelor Student of the 4-th Year,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Alla Gembaruk,
Ph.D., Associate Professor,

Associate Professor at the English and Methodology Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

The integration of computer technologies into English language teaching has transformed regular classroom practices. It provides teachers with a wider range of tools to support learners. Digital resources, including interactive applications, multimedia content, and online platforms, have provided students with greater exposure to diverse linguistic contexts. These advancements have not only changed how language is taught but also reshaped students' engagement with English beyond the classroom.

The presence of computer technologies in English language classrooms has expanded learning opportunities, particularly in listening and speaking. Exposure to authentic language remains a challenge in many secondary school settings, where traditional methods often limit students' interaction with real-life English. A large and growing body of research highlights the impact of technology on teaching methodologies. A (2019) reports that educators tend to favour electronic teaching programs, and claim that these platforms encourage student participation and enhance the overall learning experience. Many English teachers incorporate technology to support their instructional strategies, particularly in developing key language skills. Studies such as those by Boonmoh, Jumpakate, & Karpklon (2021) indicate that digital tools introduced in classrooms can increase student motivation while also aiding teacher development. However, the effectiveness of these tools depends on several factors, including teachers' attitudes towards technology and students' willingness to engage with it.

Despite extensive research on Information and Communication Technology (ICT) in English language teaching, there remains a gap in understanding how it specifically affects listening and speaking. While Pheng, Hashim, and Sulaiman (2021) explore its role in writing instruction, fewer studies focus on oral communication skills. Alobaid (2021) notes that multimedia tools, including

YouTube with enhanced captions, can help learners improve accuracy in writing, but similar applications may also benefit listening and speaking practice. Teachers who integrate technology effectively may find that it supports pronunciation, fluency, and comprehension in ways that traditional instruction cannot.

However, challenges remain. Ghavifekr et al. (2016) emphasise that inadequate technical support, limited access and network connection, insufficient training, time constraints, and a lack of teacher competency hinder technology use. Without appropriate training, some educators may struggle to implement digital tools effectively.

Besides, Ammani & Aparanjani (2016) acknowledge that technological developments have influenced English teaching, yet successful integration depends on accessibility, infrastructure, and teacher readiness. Pham (2022) suggests that technology contributes to improved teaching quality and increases student engagement, while Salaberry (2001) examines how technological advancements have shaped pedagogical approaches in language education. Additionally, Yunus et al. (2013) evaluate the advantages and limitations of ICT in English teaching, pointing out that while digital tools can enhance engagement, they also present practical challenges.

Recent studies also consider the role of artificial intelligence in education. Park & Kwon (2024) describe an AI-based learning programme that significantly increased students' interest in technology and improved their understanding of AI's broader social implications. This research shows that emerging technologies may not only enhance language learning but also influence students' perceptions of digital literacy.

Based on this, several recommendations can be made to enhance the use of technology in English language teaching. These suggestions focus on practical applications for teachers and schools, ensuring that digital tools are integrated

effectively while maintaining a balanced approach to traditional teaching methods. Among them:

➤ *to integrate technology gradually into the curriculum* – rather than making sudden changes, teachers can introduce digital tools step by step, aligning them with lesson objectives. This approach ensures that students and educators adapt naturally to the new methods. For example, listening exercises from online platforms can complement textbook activities, allowing learners to engage with diverse accents and speech patterns.

➤ *to select digital tools based on learning goals* – teachers should evaluate technological resources carefully, choosing those that directly support specific language skills. Websites offering interactive listening exercises, AI-powered speech recognition applications, and digital storytelling tools can improve learners' comprehension and pronunciation. However, the selection process should prioritise usability and educational effectiveness over technological novelty.

➤ *to provide training for teachers* – some educators may hesitate to incorporate digital tools due to a lack of experience or confidence. Schools can organise workshops where teachers explore different applications and learn strategies for using them effectively. Peer collaboration and experience sharing may also help educators find practical ways to integrate technology into their lessons.

➤ *to encourage active student participation* – while technology offers many advantages, its effectiveness depends on how students engage with it. Interactive elements such as gamified quizzes, virtual discussion boards, and voice recording activities can help learners feel more involved. Teachers may also encourage students to create digital projects, such as audio blogs or video presentations, to develop their speaking confidence.

➤ *to ensure a balanced approach to traditional and digital methods* – technology should not entirely replace traditional teaching materials but rather complement them. Combining digital exercises with classroom discussions, role-plays, and guided pronunciation practice allows students to reinforce their skills

through various learning modes. This balance ensures that technology remains a supportive tool rather than the central focus of the lesson.

➤ *to improve technical infrastructure in schools* – some challenges associated with technology use arise from limited access to reliable internet or devices. Schools can work towards improving their technical infrastructure, ensuring that students and teachers have stable connections and functional equipment. Additionally, alternative solutions such as offline resources and mobile-friendly applications can help overcome accessibility barriers.

➤ *to incorporate formative assessment through digital means* – regular assessment helps educators monitor students' progress and adjust teaching methods accordingly. Digital platforms with automated feedback on pronunciation and listening comprehension enable teachers to track students' development. Besides, self-assessment tools encourage learners to reflect on their own progress and set goals for improvement.

➤ *to enhance student motivation through authentic materials* – many learners respond positively to real-world language use. Teachers can select authentic audio and video content from websites such as YouTube, BBC Learning English, and podcasts tailored to language learners. These resources expose students to natural speech, different accents, and conversational patterns, improving both listening and speaking abilities.

➤ *to address challenges with digital literacy* – Students have varying levels of familiarity with digital tools. Some may struggle with navigating online resources, while others may use them passively rather than engaging critically. Teachers can provide guidance on how to use these tools effectively, ensuring that learners develop digital literacy skills alongside language proficiency.

➤ *to encourage independent learning outside the classroom* – technology allows students to continue improving their language skills beyond school hours. Teachers can recommend specific applications, websites, and online communities where students practise listening and speaking in a structured way. Setting

personalised learning goals and tracking progress through digital platforms can help maintain motivation.

These recommendations address both practical and pedagogical aspects of using computer technologies in English lessons. Implementing them could lead to a more structured and effective approach to integrating technology into language learning, providing students with richer opportunities to develop their listening and speaking skills.

REFERENCES

A, A. M. (2019). The Use of Technology in English Language Teaching. *Frontiers in Education Technology*, 2(3), 168-172.

Alobaid, A. (2021). ICT multimedia learning affordances: role and impact on ESL learners' writing accuracy development. *Heliyon*, 7, e07517.

Ammani, S., & Aparanjani, U. (2016). The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 7(7), 1-7.

Boonmoh, A., Jumpakate, T., & Karpklon, S. (2021). Teachers' Perceptions and Experience in Using Technology for the Classroom. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(1), 1-24.

Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2016). Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and Challenges from Teachers' Perceptions. *MOJET: Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 38-57.

Park, W., & Kwon, H. (2024). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 34, 109-135.

Pham, T. C. (2022). Effects of Using Technology to Engage Students in Learning English at a Secondary school. *International Journal of Language Instruction*, 1(1), 86-98.

Pheng, K. P., Hashim, H., & Sulaiman, N. A. (2021). The Use of Technology in Teaching of Writing Among Malaysian ESL Secondary School Teachers. *Arab World English Journal*, 7, 314-330.

Md Yunus, M., Nordin, N., Salehi, H., Amin Embi, M., & Salehi, Z. (2013). The Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching ESL Writing Skills. *English Language Teaching*, 6(7), 1-8.

Salaberry, M. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39-56.

Promoting Peacebuilding, Creativity, and Critical Thinking in the EFL Classroom Through Collaborative Storytelling

Alla Fridrikh

PhD, associate professor

Rivne Stare University of Humanities

In the contemporary English as a Foreign Language (EFL) classroom, fostering essential 21st-century skills such as creativity, critical thinking, and social-emotional learning (SEL) is of paramount importance. An innovative and effective approach to achieving these goals is through collaborative storytelling, particularly in the form of wordless graphic narration. This pedagogical tool not only nurtures creativity and critical thinking but also promotes peacebuilding, intercultural understanding, and social awareness, allowing students to engage deeply with both global and local social issues (Cahill & Dadvand, 2020; Darling-Hammond & Ifill, 2019; Gay, 2018; Lee et al., 2020, 206-214; Martínez-Alba & Pentón Herrera, 2023, 35-50). Through this holistic approach, educators can cultivate a learning environment that empowers students as active learners while equipping them with the skills necessary for success in a rapidly changing world.

In the context of students at Rivne State University of Humanities, who are specializing in EFL and psychology and have been introduced to stress-reducing techniques in response to the ongoing war in Ukraine, the curriculum focuses on mastering vocabulary related to war experiences, volunteering, mental health, and coping strategies. Given the complexity of the war, which involves retraumatization and secondary trauma among both students and educators, the module was carefully designed to account for these challenges and potential emotional triggers. To address these difficulties, a collaborative initiative was introduced with the aim of providing support and fostering resilience.

A key element of this initiative involved exploring innovative educational approaches to create a safe, engaging, and meaningful learning experience for students. One such approach was wordless graphic narration “How Are You?”, which provided students with an alternative medium for self-expression, reflection, and communication. This method not only facilitated emotional processing but also encouraged critical thinking, creativity, collaboration, and mastery of EFL vocabulary. Wordless graphic storytelling became a bridge—allowing students to express complex emotions and experiences in a non-verbal way while mastering the necessary language skills. It fostered both a therapeutic outlet for processing trauma and an academic tool for building the language proficiency required for effective communication in their professional fields, especially those related to education, psychology, and mental health.

By offering an avenue for creative expression and emotional release, this initiative promoted personal healing while enabling students to continue their academic and professional development. It provided them with the skills to better navigate their roles in supporting others facing similar challenges. Furthermore, through the collaborative nature of the project, students strengthened their interpersonal skills, which are essential for fostering resilience both individually and in the community. This dual focus on emotional well-being and academic advancement created an environment that nurtured both personal growth and professional competence,

ultimately helping students build bridges between their experiences and their academic goals.

Among key focus areas, we distinguish the following:

Emotional Resilience and Well-being.

A primary focus is to provide students with tools and techniques for managing stress, trauma, and emotional challenges, particularly in the context of the ongoing war in Ukraine. By integrating stress-reduction strategies and mindfulness practices into the learning process, students are equipped with the emotional resilience necessary to navigate personal and academic challenges.

Language Acquisition and EFL Vocabulary Mastery.

An essential component of the initiative is to enhance students' mastery of specialized vocabulary related to war experiences, mental health, volunteering, and coping strategies. Through wordless graphic narration and collaborative storytelling, students are encouraged to use language in context, which not only boosts their language proficiency but also strengthens their ability to engage with complex topics in their field of study, such as psychology and education.

Collaboration and Interpersonal Skills.

The project emphasizes the importance of collaboration and teamwork in creating a supportive learning environment. Working together on graphic narration projects encourages communication, empathy, and problem-solving, which are critical skills for both personal development and professional practice, particularly in fields like psychology and social work.

Critical Thinking and Reflection.

Encouraging students to critically engage with the material, analyze social issues, and reflect on their emotional responses is central to the initiative. Through creative projects like wordless graphic narration, students develop the ability to think

critically about complex global issues, challenge their perspectives, and generate thoughtful solutions.

Cultural Sensitivity and Intercultural Understanding.

Given the diversity of students' backgrounds, with many facing the realities of living in a war zone or dealing with trauma, fostering cultural sensitivity is essential. The collaborative storytelling process promotes intercultural dialogue and empathy, helping students understand and appreciate different cultural perspectives, especially in times of crisis and uncertainty.

Peacebuilding and Social Awareness.

Integrating social issues such as the war in Ukraine into the curriculum helps students develop a deeper sense of global responsibility and peacebuilding. The storytelling approach provides a platform for students to voice their experiences and reflect on how they can contribute to peace and social justice in their communities and beyond.

Through these key focus areas, the initiative aims to create a comprehensive, supportive, and dynamic learning environment that fosters both academic and personal growth, helping students to thrive in their academic journey and develop the skills necessary to face the challenges of the future.

For teachers seeking to integrate SEL and collaborative storytelling into their own EFL classrooms, these strategies can be employed. First, teachers should focus on creating a supportive classroom environment that encourages open communication and respect for diverse perspectives. The supportive classroom environment can be achieved through activities that promote active listening, empathy-building exercises, and opportunities for students to reflect on their emotional responses to various narratives.

Secondly, the use of multimedia and technology can enhance the storytelling experience. Digital tools such as online platforms for collaborative writing, digital

comic-making software, and multimedia resources can all support the creation of dynamic, engaging, and accessible graphic narratives. Teachers should also provide clear guidelines for the project, including the use of visual language, symbol systems, and collaborative workflows, to ensure that students are equipped to create meaningful and cohesive stories.

Finally, teachers should emphasize reflective practices, encouraging students to assess their learning and emotional development throughout the project. Reflection prompts related to both the creative process and the social issues explored can help students develop a comprehensive understanding of their growth as well as the collective impact of their work.

Conclusion. Incorporating collaborative storytelling into EFL classrooms offers a powerful means of promoting peacebuilding, creativity, and critical thinking. By engaging with wordless graphic narratives, students develop essential language skills and enhance social-emotional learning, cross-cultural awareness, and empathy. The combination of storytelling, art, and cross-cultural collaboration fosters an environment in which students are empowered to address social issues, reflect on their personal and collective experiences, and contribute to a more compassionate and understanding world. By integrating these approaches into EFL education, teachers can help students cultivate the 21st-century skills necessary for success in both their personal and professional lives.

REFERENCES

1. Cahill, H., & Dadvand, B. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Theory and practice*. Routledge.
2. Darling-Hammond, L., & Ifill, N. (2019). *Promoting social and emotional learning for all students*. Harvard Education Press.
3. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
4. Lee, M., Lee, Y., & Goh, C. (2020). *Integrating social-emotional learning into language education*. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 206-214.

5. Martínez-Alba, M., & Pentón Herrera, M. (2023). *The art of storytelling in education: Wordless graphic narration as a pedagogical tool*. Journal of Creative Education, 14(1), 35-50.

ACADEMIC CONTEXT OF TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SPANISH SCHOOL

Mariia Horova

PhD student

University of Jaen (Spain)

In modern English teaching theory and methodology, there is a tendency to consider both the cognitive and emotional spheres of children. The English language class is the most appropriate way to integrate emotions into the learning process. The presence of an emotional component contributes to more effective language learning, which is sometimes accompanied by stress, tense situations, and anxiety. Students' attempts to communicate in a language other than their native language may not always be successful, despite all efforts and aspirations. Therefore, all those involved in the teaching process of English as a foreign language constantly seek ways to make the learning process more effective and efficient. If, when learning a language, we consider not only the student's abilities and intelligence level, but also the emotional sphere, the psychological environment in which the educational process takes place, we use various pedagogical technologies for social and emotional learning, and we create a favorable microclimate in lessons that will contribute to the formation of a positive motivation to learn a foreign language, then learning will be more successful not only for talented children. The importance of developing socioemotional skills in the English language learning is a relevant topic of interest for researchers in the field of education. The issue of the effectiveness of the learning process, the selection of methods, techniques, and teaching aids that help transform the learning process from something that must be done into something desirable and positive, integrating English language learning and developing skills that help students adapt to current realities, is constantly in the spotlight of everyone involved

in the educational process. While this topic has received sufficient research and development from a psychological perspective, from a pedagogical perspective, the development of emotional intelligence requires careful attention. In particular, the development of an English language curriculum in primary school based on social and emotional learning has not been given special consideration in the scientific and pedagogical discourse in Spanish-speaking countries.

When analyzing the source base of contemporary academic discourse in Spain, it was found that there are currently numerous scholarly works on the study of the English language teaching at different levels (e.g.: pronunciation in EFL classes and the teaching materials used in Spain at different levels of proficiency, more particularly in secondary, post-secondary, university, and language centers (Calvo Benzies, 2015); the historiography of English language teaching (ELT) at the national level (Lombardero Caparrós, 2015); English teaching in secondary education (Carvajal, 2013); the English language learning and knowledge in higher education (Chávez, Saltos, & Saltos, 2017; Spain, 2010); English learning in Latin America (Cronquist, & Fiszbein, 2017).

Regarding English language teaching in primary school, three thesis studies were identified in Spain, which are as follows: Anna Marsol Jornet (2015) (the English language learning experience of primary school students in integrated content and English language learning); Edward Alvar Lockchart Domeñ (2016) (the use of different tools and techniques within the Whole Brain Teaching methodology in general primary education); Josep Coral (2012) (specific teaching strategies for physical education and integrated English learning in the fifth grade of primary school). It was found that the development of an English language teaching program for students in tax schools based on the concept of social, emotional, and ethical learning has not been the subject of special scientific consideration.

Certain aspects of the concept of social, emotional, and ethical learning have been highlighted in studies conducted by both Spanish-speaking scholars (Bato and Castro (2021) (managing the emotional intelligence of A2-level English as a foreign language students when taking speaking exams); Benítez-Hernández and Victorino

Ramírez (2019) (the skills Socioemotional skills in Mexican secondary school); Hernández, Trejo, and Hernández (2018) (the development of youth's socioemotional skills in the educational context) and foreign researchers.

Social-emotional learning is the process by which children and young people develop and learn a wide range of social, emotional, and behavioral skills, such as ethical ones (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019; Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotti, 2015), generally through the promotion of strengths-based skills, such as the development of emotional self-awareness or the learning of social problem-solving strategies. Early social and emotional competence is considered a foundation for healthy development, as it is associated with later life outcomes that extend into adulthood (Heckman & Kautz, 2012).

In CASEL (2017), the term social-emotional skills (SES) or social-emotional learning (SEL) is used to refer to them. as tools that enable people to understand and regulate their emotions, feel and show empathy for others, establish and develop positive relationships, make responsible decisions, and define and achieve personal goals.” The term “SEL” has often been used as an umbrella term to represent a diverse collection of approaches related to the development of a wide range of inter- and intracognitive, social, and emotional skills. Given this breadth, aspects of social and emotional learning (SEL) are present in many educational subfields, each of which uses its own lexicon, including (for example), bullying prevention, civic and character education, conflict resolution, social skills training, life skills, and “soft” or “non-cognitive” skills (Jones, Bailey, Brush, Nelson, & Barnes, 2016). More recently, SEL has also been associated with mental health and well-being (Clarke, 2020).

In the field of foreign languages, Dörnyei (2005) states that researchers have to accept the fact that personality traits such as self-esteem, inhibition, anxiety, risk-taking, and extroversion can determine ultimate success in mastering a foreign language (p. 30). According to Méndez-López and Bautista-Tun (2017), foreign language learners' oral performance can be affected by various factors generated by performance conditions, such as pressure, planning, and the amount of support

provided (p. 153). Furthermore, affective factors such as motivation, confidence, and anxiety can affect students' willingness to participate in class (Bata and Castro, 2021; Méndez-López, 2011).

For their part, British professors Michael Wigelsworth, Lily Verity, Carla Mason, Pamela Qualter, and Neil Humphrey (2022) from the University of Manchester, UK, taking into account the findings of researchers at Emory University (USA), add an ethical component to the concept under study, and consider social, emotional, and ethical learning (SEEL) as a broad construct that involves intrapersonal skills (self-awareness (identifying emotions; accurate self-perception; recognizing strengths; self-confidence; self-efficacy), self-management (impulse control; stress management; self-discipline; self-motivation; goal setting; organizational skills)), interpersonal skills (social awareness (perspective taking; empathy/sympathy; appreciation of diversity; respect for others), relationship skills (communication; social engagement; relationship building; teamwork)), and responsible decision-making (problem identification; solution analysis; problem-solving; evaluation; reflection; ethical responsibility) (p. 900).

SEEL programs are generally considered to be integrated into the broader context and environment of the school setting through the use of multiple and coordinated strategies, including activities across the curriculum, an emphasis on the broader school environment and ethos, and family and community engagement (Dobia et al., 2020; Goldberg, Sklad, & Elfrink, 2018).

SEEL is one of the modern approaches that focuses on developing students' social and emotional skills, helping them interact more effectively with the world around them, develop positive relationships with peers and teachers, and experience greater self-esteem. This approach to English language teaching could effectively help elementary school students develop their skills in self-regulation, understanding and regulating their emotions, cooperation, communication, and effective conflict resolution. As a result of working with the aforementioned skills, ASEE helps increase motivation to learn, reduce students' stress and anxiety, and improve their learning outcomes.

References

- Barchard, K. A., & Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437–462. <https://doi.org/10.1177/0013164403261762>
- Bata, S., & Castro, C. (2021). English as a foreign language students' emotional intelligence management when taking speaking exams. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 245–261. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88378>
- Benítez-Hernández, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129–144. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- CASEL. (2017). Serie de discusión del SEL para padres y cuidadores. Apoyando Padres y cuidadores con el Aprendizaje Social y Emocional. http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/CASELCaregiverGuide_Spanish.pdf
- Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligentes? Una dimensión de la personalidad humana*. Madrid, España: Edu.com.
- Clarke, A. (2020). *Strategies to support children's social & emotional wellbeing on returning to school*. London, UK: Early Intervention Foundation.
- Coral, J. (2012). *Physical education and English Integrated Learning: PE in CLIL in 5th grade of primary school. Thesis*. University of Barcelona.
- Dobia, B., Arthur, L., Jennings, P., Khlentzos, D., Parada, R., Roffey, S., & Sheinman, N. (2020). In Implementation of social and emotional learning. In N. Chatterjee Singh, & A. Duraiappah (Eds.), *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 155–186). New Delhi, India: UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. P., & Gullotti, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning*. New York, NY: Guildford Press.

- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeiher, E. T., & Clarke, A. M. (2018). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2016). *What is the same and what is different?* Harvard, IL: The EASEL Lab.
- Lockhart Domeño, E. A. (2016). *English as a Foreign Language through Whole Brain Teaching in Primary School. Thesis.* University of Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/401558/TESE.pdf.txt?sequence=3>
- Marsol Jornet, A. (2015). *English language learning in CLIL and EFL classroom settings: a look at two primary education schools. Thesis.* University of Barcelona. https://www.academia.edu/66505932/English_language_learning_in_CLIL_and_EFL_classroom_settings_a_look_at_two_primary_education_schools
- Méndez-López, M. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43–57. <https://doi.org/10.14483/22487085.3764>
- Méndez-López, M., & Bautista-Tun, M. (2017). Motivating and demotivating factors for students with low emotional intelligence to participate in speaking activities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 151–163. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60652>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & and Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>

BLENDED LEARNING AND ITS TAXONOMY

Oleksandra Bondarenko,

PhD in Education and Pedagogy,

teacher of the [Department of English for Humanities](#),

In the context of modern digital transformations and the active search for new effective forms of education in ESP, the implementation of blended learning is of particular relevance. It is an educational strategy that combines traditional classroom and online teaching methods, and ensures individuality, adaptability, interactivity, and flexibility of educational process. Blended learning is among the top current global trends in education and is predicted to be one of the most common learning models in the future.

The term “blended learning” has its origin in the business world, in work done by Clayton Christensen and his colleagues at Harvard Business School in the 1990s, related to corporate training (MacDonald, 2006). Later on, it appeared in language teaching and learning (Sharma & Barrett, 2007). From a corporate perspective, Singh and Reed (2001) describe blended learning as a learning program where more than one delivery mode is being used with the aim of optimizing the learning outcomes and cost of program delivery.

Subsequently, Bonk and Graham (2005) in the book “The Handbook of Blended Learning” noted that blended learning involves a mix of “face-to-face” and online education. Currently, blended learning refers to the integration of the capabilities of the Internet and digital media with classroom classes. Blended learning is a thoughtful integration of face-to-face learning experience in the classroom with the experience of online learning, and consider blended design to be a fundamental reconceptualization and reorganization of teaching and learning processes that should take into account the contextual needs of students, technological, pedagogical, didactic, and other aspects of organizing the educational process (Garrison, & Kanuka, 2004). According to Oliver and Trigwell (2005), blended learning in the broadest sense is a wide range of technologies integrated with regular face-to-face

classroom activities, in the narrow sense – the inclusion of an online component that replaces time spent in a regular classroom.

The taxonomy of blended learning models by Staker and Horn (2012), the researchers from the Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation in the USA (<https://www.christenseninstitute.org/>), was presented in 2012. This is the most widespread and cited basic classification today, which initially contained four components – the Rotation Model and its modifications; the Flex Model; the Self-Blend Model; the Enriched Virtual Model. Later on, in the process of implementation, it was supplemented by two more models – the Online Driver Model and the Face-to-Face Driver Model (Staker & Horn, 2012).

Staker and Horn (2012) distinguish models according to: the methods of rationally combining face-to-face and online learning, forms of educational activity, interaction of courses in the educational process, methods of delivering educational content, modes of its processing by students, and the level of their independence. Thus, the rotational model involves changing (rotating) the types of activities of students due to a certain schedule or instructions of the teacher. Various formats of work with students are exploited: with a whole group; with small groups; group projects; individual consultations of the teacher; written assignments. Full or partial attendance is assumed, at least one of the formats should be online learning.

The self-blending model allows students within the framework of the full-time educational program to take additional online courses of their own choice and in accordance with their own educational needs. Self-blending makes the educational process more flexible, students can take courses of increased complexity or, conversely, catch up on previous material according to an agreed schedule. At the same time, this format requires increased self-discipline and motivation from students.

The enriched virtual learning model involves a traditional format at the beginning of the course with subsequent self-study of the material in a distance mode,

students are required to attend individual and group classes in person, but unlike the rotational model, not every day, which allows them to plan their own daily schedule more rationally.

The generalizing virtual model, Online Driver Model, includes remote self-study using distance learning technologies is characterized by minimal teacher involvement, face-to-face consultations, if necessary. It is used in cases where there are limitations for face-to-face learning and provides a flexible schedule for mastering the course in accordance with the needs and capabilities of the student.

The rigid model, Face-to-Face Driver Model, involves traditional classroom learning, full attendance at classes, partial use of electronic resources, in particular, for searching for additional material, organizing independent work of students.

References

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2005). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Macdonald, J. (2006). *Blended learning and online tutoring*. Gower Publishing Company.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can Blended Learning Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*.
www.p2partners.co.uk
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В НАУКОВОМУ ОБІГУ

Катерина Коваль

здобувач ступеня рНд

спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: Петренко Оксана Борисівна

доктор педагогічних наук, професор

проректор з інноваційної діяльності та міжнародного співробітництва

Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасному глобалізованому світі з розвитком технологічних досягнень, поширенням міграційних процесів та проблем етнічної дискримінації важливим питанням для дослідників стало вивчення співіснування людей у різних етнічних та гетерогенних групах. В науковому обігу ХХ століття виникають нові поняття, що відображають особливості цих процесів. Серед таких категорій у межах Європи з'являється поняття «полікультурність», появу якого пов'язують з діяльністю Організації Об'єднаних Націй та підписання низки документів для врегулювання рівноправного співіснування культур з толерантними взаємовідносинами: Загальна Декларація прав людини (Загальна декларація прав людини, 1948), Декларація ООН «Про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин» (Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин, 1992), Декларація принципів толерантності (Декларація принципів толерантності, 1995).

Термін «полікультурність» є поєднанням двох складових: «культурність», тобто «культура» та частки «полі-», що з грецької мови перекладається як

«багато-», однак трактування частки «полі-» - це не просто множинність, а й взаємозбагачення. В основі ідей полікультурності закладені світоглядні позиції культурного плюралізму, а саме визнання і поваги існування різних культур у спільному соціальному просторі, що дозволяє не лише співіснувати різним культурам, а й взаємодіяти, взаємозбагачуватися.

В науковому обігу є близькі за змістом і навіть синонімічні поняття до полікультурності, такі як «поліетнічність», «багатокультурність», «міжкультурність», «інтеркультурність», «мультикультурність», «транскulturність», «кроскультурність» тощо. Визначивши особливості кожної категорії та відмінності між ними, дасть змогу в подальшому правильно розуміти та вживати терміни в науковому обігу.

Полікультурність передбачає співіснування в одному суспільстві кількох етнічних груп, при якому не лише визнається їхня різноманітність, а й заохочується взаємодія, повага до культурних відмінностей та збереження етнічної самобутності. Це означає, що полікультурність включає поліетнічність так як і багатокультурність, що притаманна представникам різних національностей. Багатокультурність – це ширше поняття, що характеризується як сукупність культур у межах певного соціуму. В «Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» зазначається, що «...культурне розмаїття створює багатий і різноманітний світ, який розширює діапазон вибору та сприяє людським можливостям і цінностям, будучи, отже, рушійною силою сталого розвитку для громад, народів та націй» (Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, 2010). Динамічний процес активної взаємодії представників різних культур через діалог, інтеграцію, комунікацію являє собою міжкультурність, а полікультурність реалізується через цю взаємодію між людьми з різним культурним досвідом. Більш глибокою міжкультурною взаємодією, що ґрунтується на постійному діалозі та вказує на існування культурних зв'язків, є інтеркультурність. Особливістю інтеркультурності в порівнянні з полікультурністю є те, що акцент надається інтеграції та створення спільного

культурного простору, у якому люди з різних культур формують нові колективні ідентичності, формують нові спільні цінності та якості культури. У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності інтеркультурність «передбачає інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. полікультурність стосується здатності людини ототожнювати себе з певною культурою та брати участь у культурних процесах (Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, 2000). Інтеркультурність, зі свого боку, трактується як здатність відчувати на власному досвіді відмінність іншої культури й використовувати цей досвід для переосмислення власної

Деякі науковці стверджують, що синонімом поняття «полікультурність» є «мультикультурність». Так, Фред Дервін стверджує, що «... це тотожні поняття, які вживаються у різних частинах світу і різниця між ними суто географічна» (Dervin, 2015, р. 75). У понятті «мультикультурність» частка «мульти-» з латинської мови означає «багато-», однак розуміється як множинність культур, кожна з яких розглядається окремо. Мультикультуралізм означає співіснування в єдиному політичному суспільстві кількох помітних культурних груп, які бажають і, в принципі, здатні відтворювати свою специфічну ідентичність (Дрожжина, 2008, с. 97). Мультикультуралізм, вперше запроваджений у Канаді в 1970-х роках, передбачає категоріальне уявлення про культури, яке передбачає, що культури є «обмеженими групами, що визначаються спільними відмінними рисами» та «розвивають власні норми *sui generis*» Мультикультурна ідеологія вселяє думку, що кожна культурна традиція заслуговує на повагу та збереження сама по собі; таким чином, мультикультурна політика зазвичай передбачає збереження кількох культур пліч-о-пліч (Berry, 2013, р. 667). Ці поняття пов'язані між собою, однак мають різні акцент і концептуальні підходи. На противагу мультикультурності, в основі якої ідея співіснування культур, особливістю полікультурності є

підтримка і взаємодія культур, взаємоповага і партнерство для покращення спільного культурного надбання. Сучасним терміном взаємодії культур є транскультурність, що вказує на перехід через межі культур, їх змішування, трансформацію й створення нових культурних форм. Якщо полікультурність базується на діалозі, то транскультурність – це не просто взаємозв'язок, а й взаємопроникнення, трансформація і створення нової культури. Це поняття є синонімічним кроскультурності, що в перекладі з англійської мови означає «перетинатися», відображаючи процеси взаємодії між культурами та адаптації людини до нових соціокультурних умов. крос-культурності, де наголос робиться на актуалізації діяльній взаємодії (вербальній і невербальній) представників різних культур і світоглядних систем.

Здійснивши аналіз категорій, що співзвучні з полікультурністю, чітко визначено, що вони не тотожні, але пов'язані між собою і відображають різні підходи до культурного різноманіття: від простого співіснування етнічних і культурних груп до активного міжкультурного діалогу та формування нових культурних ідентичностей шляхом змішування культур.

Полікультурність за своїм значенням є багатовимірною категорією, яку використовують у різних науках та відображають крізь власну призму спрямованості. Крім того, як вітчизняні, так і зарубіжні науковці вивчають полікультурність відносно своїх досліджуваних тем.

У педагогічному вимірі полікультурність визначається також різнопланово: як якість особистості, компетентність, як середовище співіснування та умова в гетерогенних групах, зазвичай полікультурність розглядають як інструмент або результат полікультурної освіти та полікультурного виховання. Так, в Енциклопедії освіти цей термін вживається тільки по відношенню до виховання як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншопольтурних носіїв (Енциклопедія освіти, 2021,

с.806). Полікультурність визначено як один із принципів у Концепції громадянської освіти в Україні як ідея універсальності прав людини, а також ідея етнокультурного розмаїття України, Європи, світу (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, 2022). Саме цю ідею підтримують деякі українські науковці, зокрема П. Кендзьор розглядає полікультурність у своїх працях з погляду концепту «культура» та визначає його як суспільну характеристику, яка містить низку різноманітних, але взаємозалежних культурних традицій, що асоціюються, як правило, з етнічними, релігійними, регіональними, а також різноманітними соціальними компонентами того чи іншого суспільства та дає можливість особистості самореалізуватися через усвідомлення своєї належності до певної культури та через відкритість до інших культур (Кендзьор, 2017, с. 54). І.Бех у «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» зазначав, що полікультурність передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір та створення для цього необхідних передумов (Бех, 2015, с. 25). Учасники конференції «Полікультурна освіта в Україні», яка відбулася в 1998 році, у своєму зверненні зазначають, що полікультурність – це «такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму» (Полікультурна освіта в Україні, 1999, с. 5).

У межах культурологічного дискурсу вона розглядається як один із ключових механізмів гармонізації міжлюдських взаємин у багатокультурному світі. Залежно від наукової парадигми, полікультурність інтерпретується як форма визнання цінності кожної культури, як комунікативний простір міжкультурного діалогу та як середовище, що сприяє самореалізації індивіда шляхом усвідомлення та прийняття власної культурної ідентичності. У центрі уваги

культурології — не лише опис цього явища, а й розробка теоретичних моделей ефективної та конструктивної міжкультурної взаємодії. Водночас фіксуються й певні загрози, пов'язані з процесами полікультурності, зокрема ризики маргіналізації, міжкультурних конфліктів та зростання культурного відчуження. Філософський підхід до аналізу полікультурності базується на її розумінні як світоглядної та аксіологічної категорії, що репрезентує принципи рівності, самодостатності та ціннісної повноцінності всіх культур. Полікультурність у цьому контексті постає як опозиція ксенофобії, культурному імперіалізму та стереотипізації, формуючи засади етичного плюралізму, взаємоповаги та міжкультурного діалогу. У соціології полікультурність розглядається як структурна характеристика сучасних суспільств, у яких співіснують і взаємодіють численні етнічні, мовні, релігійні та національні групи. Предметом дослідження є механізми інтеграції, умови формування міжкультурних зв'язків, а також соціальні ризики, пов'язані з напруженістю та конфліктами у полікультурному середовищі. Політологічне трактування полікультурності орієнтоване на вивчення державної політики у сфері етнічного, національного та культурного розмаїття. Полікультурність аналізується в контексті інтеграційних процесів, політики щодо національних меншин, міграційних стратегій та побудови інклюзивного громадянського суспільства. Особлива увага приділяється забезпеченню права кожної етнокультурної спільноти на збереження, розвиток і передачу своєї культурної спадщини, а також формуванню стійких моделей міжкультурної толерантності, взаєморозуміння та політичної стабільності в багатокультурних державах. У межах психологічного знання полікультурність осмислюється як чинник, що впливає на розвиток особистості, зокрема її ідентичності, міжособистісної взаємодії та здатності до адаптації в іншокультурному середовищі. Актуальним є вивчення процесів формування полікультурної компетентності, емпатії, толерантності, а також дослідження психологічних механізмів подолання міжкультурних бар'єрів. Полікультурність у цьому контексті постає як

специфічна ментальна установка, що базується на ідеалах свободи, справедливості та рівності.

Концеп полікультурності інтегрується також в інші галузі науки, особливо там, де стикаються людські фактори, культура і глобальний контекст. полікультурність у різних науках постає як складне й багатогранне явище, що поєднує культурні, соціальні, психологічні, політичні та освітні виміри. Її дослідження спрямоване на пошук шляхів мирного співіснування, взаємоповаги та конструктивної взаємодії між культурами в умовах глобального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І. Д. (2015). Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Гірська школа Українських Карпат, (12–13), 26–37. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_25
2. Дрожжина, С. В. (2008). Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти. Політичний менеджмент, 3, 96–106.
3. Генеральна Асамблея ООН. (1948, 10 грудня). Загальна декларація прав людини (Резолюція 217 А (III)). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
4. Генеральна Асамблея ООН. (1992, 18 грудня). Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_318#Text
5. Кабінет Міністрів України. (2022, 8 жовтня). Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
6. Кендзьор, П. І. (2017). Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика) [Дисертація доктора педагогічних наук, Національна академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання].
7. Кремень, В. Г. (Ред.). (2021). Енциклопедія освіти (2-ге вид., допов. та перероб.). Юрінком Інтер.
8. Міністерство освіти і науки України. (2000). Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Шлях освіти, (3), 7–13.
9. Полікультурна освіта в Україні: Збірник статей за матеріалами конференції. (1999). Київ, 5 с.

10. ЮНЕСКО. (1995, 16 листопада). Декларація принципів толерантності.
<https://nibu.kyiv.ua/exhibitions/337/>
11. ЮНЕСКО. (2010, 20 січня). Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. Закон України №1811-VI.
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text
12. Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663–675.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176713001077>
13. Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71–86.

THE PHENOMENON OF TRANSLINGUALISM FROM THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Olha Ameridze,

teacher of the Department of Language Training and Communication,
Kyiv National University of Construction and Architecture

The phenomenon of translingualism is used to refer to the language practice of bilinguals – individuals who successfully communicate in two or more languages (Wei, 2018). Bilinguals strategically utilize various features of their own language repertoires to achieve their communicative goals, as well as the goals of personal development in a particular discursive situation.

According to Pennycook (2007), translingualism as an individual’s ability involves the use of the speaker’s entire communicative repertoire, as a result of which languages and cultures smoothly flow into each other, while at the same time facilitating the communication process, and in some places hindering it. This explains the processes of transference and interference during foreign language training. The latter is the mutual penetration into the speech of bilinguals of elements of different levels of the two languages that he possesses, which is perceived as a foreign accent

(Selivanova, 2008). Interference is a deviation from the standards of the mother tongue, a speech error. Interference can occur when an individual acquires a non-native language or when there is prolonged language contact (Selivanova, 2008). Instead, transference is considered as a controlled process of transferring linguistic units, which indicates a positive connotation of this term.

Spanish researcher Garcia (2009) interprets translingualism as multiple discursive practices in which bilinguals participate to make sense of their bilingual worlds (p. 45). According to this definition, translingualism refers to spontaneous communication practices that can take place in the educational process, as well as in various spheres of an individual's life. Also, in a certain educational context, translingualism can be useful for speakers of minority languages, since their ability to translingualism can expand their communication opportunities outside the educational institution. Garcia (2009) conceptualizes translingualism as the capacity for action performed by bilinguals to access different linguistic functions or different modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential (p. 140).

It should be emphasized that in recent decades the concept of translinguism has gained increasing recognition in the field of education, especially among those scholars who believe that people naturally use the languages they know to deepen their learning (Baker & Wright, 2017; García & Wei, 2014). In addition, today, this concept goes beyond specific pedagogical practices in language teaching, penetrating into various areas of education.

Thus, translinguism disrupts the understanding of language as a stable, decontextualized, extra-historical system and instead focuses on communicative practices, linguistic repertoires and discursive resources. Translinguism as a joint, performative, improvisational social achievement of the joint interaction of communicants in constructing content in different spheres of their life activities in a certain way ensures the formation of identity (Garcia & Lin, 2017; García & Wei, 2014).

Translinguism destroys the notion of the “ideal” speaker as a monolingual, instead positioning multilingual individuals and their communicative practices as normative. Translinguism involves the use of one’s own idiolect, that is, one’s own linguistic repertoire, without taking into account socially and politically defined names and labels of the language (Lin, 2006, p. 19). It should be noted that an idiolect is “formed on the basis of multifaceted language acquisition by a complex of individual linguistic and rhetorical skills, determined by sociocultural and psychophysical factors, and manifested in communicative activity, both in oral and written forms” (Fedorenko, 2017, p. 232). Canagarajah (2013) argues that translinguists are able to successfully use the languages that are present in their linguistic repertoire, sometimes violating norms, maneuvering between them and adapting linguistic codes to their goals and specific contexts.

The concept of translingualism involves the softening of the rigid boundaries that have traditionally been built between languages in educational contexts. Translingualism is planned by the teacher and can involve alternating languages during various learning tasks, as well as include a variety of planned strategies based on the use of students’ multilingual repertoire as a personal resource (Cenoz & Gorter, 2021; Marrero-Colón, 2021). Pedagogical translingualism is different from spontaneous translingualism, which is not planned but occurs naturally among multilingual people in a context where the boundaries between languages are fluid. Multilingual speakers spontaneously translate language in some contexts, but they are not always fully aware of what resources they have as multilinguals and how they can use them for language learning in particular and in the educational process in general.

Pedagogical translingualism aims to develop students’ metalinguistic awareness, which encompasses an understanding of their own linguistic resources and ensures more effective use of language. Pedagogical translinguism can be used to expand students’ vocabulary, grammar, pronunciation, and discourse pragmatics. In other words, pedagogical translinguism contributes to the formation of not only the communicative competence of the student, but also his/her pragmatic and discursive

competences. For example, in order for students to develop metalinguistic awareness and fully use their multilingual resources, the structure of a business letter or an argumentative essay can be compared in different languages (Cenoz & Gorter, 2021).

Pedagogical translanguism involves different strategies and practices for teaching and using different languages in the same group of students. This contradicts the educational tradition of language separation. This educational approach sees students as multilingual speakers who can use their resources to understand more deeply how to use languages effectively and to make connections between previously acquired and new knowledge.

References

- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, New York: Routledge.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Fedorenko, S. V. (2017). *Teoriya i metodyka formuvannya humanitarnoy kultury studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv SSHA. Dysertatsiya na zdobuttia stupenia doktora pedahohichnykh nauk* [Theory and methods of formation of liberal humanistic culture of students of higher educational institutions of the USA. Dissertation on gaining the scientific degree of Doctor of Sciences in Education]. Kyiv. [in Ukrainian]
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garcia, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In García, O et al. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117–128), Springer International Publishing AG.

- Lin, A. (2006). Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*, 20(4), 287–305.
- Marrero-Colón, M. B. (2021). *CAL Commentary: Translanguaging: Theory, Concept, Practice, Stance or All of the Above?* Center for Applied Linguistics. https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAllOftheAbove_CALCommentary.pdf
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge.
- Selivanova, O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy* [Modern linguistics: trends and problems]. Poltava: Dovkillia. [in Ukrainian]
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.

ПРАГМАТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ МОВИ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ-ЧЛЕНІВ МАН

Наталія Шульжук,

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри української мови,

Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Антропоцентризм, провідний сьогодні принцип наукових досліджень, сфокусував увагу науковців на мовній особистості, яка послуговується мовними одиницями, презентуючи себе. Традиційні ж мовознавчі дисципліни, покладені в основу шкільної мовної освіти, побудовані переважно на засадах лінгвоцентризму і лише створюють підґрунтя для формування комунікативних умінь і навичок школярів. Прагматичні складники ситуації мовлення представлені у більшості шкільних підручників фрагментарно й нерідко залишаються поза увагою вчителя-мовника, який не завжди усвідомлює, у який спосіб він може формувати в своїх вихованців уміння продукувати кооперативне спілкування з використанням підтексту, імплікацій, невербальних засобів для реалізації комунікативного наміру.

Невідповідність окремих засад традиційної шкільної мовної освіти науковим пріоритетам сучасної лінгводидактики, вектори розвитку якої визначає проблемне поле таких мовознавчих галузей знань, як прагмалінгвістика, соціолінгвістика, комунікативна та когнітивна лінгвістика, еколінгвістика, лінгвістика впливу та ін., створює проблеми методичного й методологічного характеру у роботі із вихованцями Малої академії наук учнівської молоді (МАНУМ) як позашкільного закладу освіти.

Щодо методологічних проблем, то вони пов'язані із відсутністю у шкільному курсі як української, так і іноземних мов інформації про пріоритетні напрями сучасної лінгвістики та проблемне поле її провідної когнітивно-дискурсної наукової парадигми, що, безумовно, ускладнює вибір актуальної теми та методологічного інструментарію під час виконання науково-дослідницької роботи в галузі мовознавства. Проте цю проблему може розв'язати кваліфікований фахівець МАНу за підтримки наукового консультанта-працівника вищої школи, який спроможний визначити головні завдання лінгвометодології як галузі знань, що досліджує «загальнофілософські засади лінгвістики, методологічні підґрунтя мовознавчих теорій, і спрямована на з'ясування природи мови у співвідношенні зі свідомістю її носіїв, соціумом, культурою, дійсністю, комунікацією, процесами пізнання світу» (Селіванова, 2008, 11), та схарактеризувати визначальні тенденції в галузі мовознавства – лінгвістичний експансіонізм, експланаторність, функціоналізм.

Щодо методичних проблем, то їх розв'язання – у площині інноваційної лінгводидактики та поліпарадигмального простору сучасної лінгвістики, представленого співіснуванням двох домінантних парадигм (прагматичної та когнітивної), що зосереджені на мові як на знарядді комунікації та впливу (Селіванова, 2008). Завданням керівника мовного гуртка МАН стає формування комунікативно-прагматичних умінь учнів, що уможливлюють успішну презентацію результатів виконаного дослідження у максимально стислі часові рамки постерного захисту, зацікавлення членів журі та здійснення кваліфікованої наукової дискусії під час конференції.

Отже, визначена проблема має щонайменше два аспекти – лінгвістичний та методичний. Перший передбачає корекцію змісту шкільної мовної освіти з урахуванням наукового доробку новітніх галузей лінгвістики. Другий пов'язуємо із упровадженням комунікативно-прагматичного підходу до вивчення мовних одиниць, який дозволяє у процесі комунікації якнайповніше використовувати їх прагматичний потенціал та брати до уваги маркери сучасного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Літературу, що склала науково-теоретичне підґрунтя нашої наукової розвідки, систематизували за такими параметрами: теоретичні орієнтири антропозорієнтованого мовознавства та його когнітивно-дискурсної парадигми, теоретико-практичні засади формування мовної особистості, специфіка навчально-педагогічного дискурсу вчителя-філолога, комунікативно-прагматичні засади навчання української мови, диференціація понять «текст» і «дискурс», проблема формування дискурсної компетенції, інноваційна лінгводидактика у контексті порушеної проблеми. Аналіз праць таких науковців, як О. Селіванова, Ф. Бацевич, М. Пентилюк, А. Габідулліна, Л. Колток, Л. Стахів, Л. Мацько, Л. Овсієнко, О. Семенов, Р. Дружененко, Л. Мамчур, О. Горошкіна, А. Нікітіна, Л. Безугла, А. Загнітко, С. Мойсеєнко, Т. Радзієвська, К. Серажим, І. Шевченко, О. Кучерява, О. Пометун, Л. Пироженко та ін., уможливорює визначення спілкування як помітного складника взаємодії членів соціуму з метою обміну інформацією та впливу на їх діяльність, психоемоційний стан, погляди. Спілкування вчені нерідко ототожнюють із комунікативною діяльністю, ефективність якої під час навчального процесу пов'язують із його побудовою за моделлю реальної комунікації (Горіна, 2007; Кучерява, 2010; Пентилюк, 2006).

У науковій літературі представлені й критерії сформованості комунікативної діяльності, які уможливили виокремлення відповідних рівнів (Трубачова, 2013). Якщо високий характеризується стійкою потребою в спілкуванні, усвідомленням цінності комунікативних умінь, спроможністю

доречно застосовувати знання про техніку спілкування відповідно до параметрів комунікативної ситуації, то низький визначають такі характеристики, як-от: недостатньо усвідомлена потреба у спілкуванні, поверхневі знання про його цінність, неспроможність здійснювати ефективну комунікативну діяльність та аналізувати її наслідки.

Багаторічний власний досвід керівника гуртка «Українська мова» Рівненської Малої академії наук учнівської молоді (РМАНУМ) уможлиблює констатацію низького рівня сформованості комунікативної діяльності в значної частини учнів. Наші спостереження засвідчують, що в учнів не сформовані такі уміння, як-от: планувати комунікативну діяльність, підтримувати адекватний зворотний зв'язок зі співрозмовником, контролювати процес спілкування, співвідносити індивідуальні можливості з реальними умовами спілкування, перебудовувати програму спілкування відповідно до умов, що склалися.

Мета нашої наукової розвідки –обґрунтувати доцільність виокремлення прагматичного компонента у навчанні мови та окреслити основні параметри досвіду формування комунікативно-прагматичних умінь в учнів-членів МАН на заняттях гуртка «Українська мова».

Виклад основного матеріалу. Антропозорієнтоване мовознавство активізувало такі підходи до вивчення мовних явищ, як функційний, комунікативний, прагматичний. Інтеграція двох останніх на базі системно-структурного уявлення про рівневу організацію мови призвела до формування комунікативно-прагматичного підходу. Це спонукає керівника гуртка на заняттях розмежовувати поняття «текст» і «дискурс» та пропонувати вихованцям завдання, побудовані на текстово-дискурсному матеріалі. Зауважимо, що лінгвопрагматика, теорія мовленнєвих актів не лише активізували поняття «дискурс», а й сприяли формуванню нового підходу до вивчення мови (дискурсного) та зумовили потребу наукового обґрунтування дискурсної компетенції мовця – його здатності будувати і сприймати дискурси різних типів відповідно до комунікативного наміру мовця в конкретній ситуації

спілкування з урахуванням специфіки її вербальних та невербальних складників (Кучерява, 2010).

Єдність визначених підходів, ключові позиції лінгвопрагматики та орієнтація на засади комунікативно-когнітивної методики (Пентилюк, 2006) потенційно дозволяють у результаті навчання формувати в учнів МАН відповідний набір компетентностей. Однак підготовка науково-дослідницької роботи з української мови на актуальну тему не гарантує вихованцям призових результатів. Адже їх важливим складником (80 балів зі 100) є презентація основних положень дослідження під час захистів. Йдеться про обґрунтування доцільності виокремлення прагматичного компонента у навчанні мови, який сприяє формуванню в учнів МАН комунікативно-прагматичних умінь і навичок, що дозволяють їм не лише відчувати себе учасником мовленнєвої ситуації, а й досягати у ній комунікативної мети. Важливі з-поміж них визначила у своєму науковому доробку Р. Дружененко (Дружененко, 2014).

Процес формування визначених умінь спонукає керівника гуртка вийти за межі «чистої» лінгвістики», яка оперує поняттям «текст», і ввести до наукового мовлення учнів-членів МАН поняття «дискурс», яке у відповідній літературі (Бацевич, 2005; Безугла, 2005; Горіна, 2007; Кучерява, 2010; Селіванова, 2008; Серажим, 2002) інтерпретують як текст у сукупності із екстралінгвальними, соціокультурними, психологічними та ін. чинниками, реалізований в умовах конкретної мовленнєвої ситуації у контексті відповідної лінгвокультури.

На заняттях гуртка пропонуємо комунікативно-прагматичні вправи (термін О. Кучерявої), спрямовані на з'ясування прагматичних смислів висловлювання, аналіз дискурсних фрагментів з метою виявлення їх прагматичного потенціалу, та ситуативно-творчі завдання, які дають можливість занурити гуртківців у конкретну ситуацію спілкування і виконати мовленнєві дії відповідно до визначених педагогом параметрів (час, місце комунікації, соціальні, комунікативні й психологічні ролі її учасників, їх намір, очікуваний результат та ін.). У такий спосіб гуртківці вчаться взаємодіяти зі співрозмовником, використовуючи ефективні засоби мовленнєвого впливу.

Виконання таких вправ і завдань, з одного боку, уможлиблює діагностування рівня сформованості дискурсної компетенції в учнів гуртка, а з іншого – корекцію їх комунікативної діяльності з метою усунення комунікативних девіацій (невдач).

У процесі формування дискурсної компетентності акцентуємо увагу вихованців на таких поняттях, як «мовленнєве насилля», «мовленнєва агресія», «мовленнєва маніпуляція», «імплікація», «фонові знання», що демонструють утвердження екоцентричного підходу до мовознавчих досліджень у зв'язку із необхідністю відновлення екологічного балансу в комунікативній взаємодії членів суспільства. Для лінгвістичного аналізу на практичних заняттях пропонуємо учням тексти, що містять конфліктогенні маркери, а у процесі комунікативної взаємодії з ними активно послуговуємося метакомунікативами, що регулюють або ліквідують наслідки комунікативних невдач.

Висновки. Навчально-виховний процес, що його здійснює керівник гуртка «Українська мова» в системі МАН потребує вдосконалення у контексті поліпарадигмального простору сучасної лінгвістики та пріоритетних освітніх парадигм. Ефективне формування комунікативної діяльності учнів-членів гуртка пов'язуємо із актуалізацією прагматичного компонента у навчанні мови, що забезпечує опрацювання мовних знаків як смислів, які можна інтерпретувати лише в конкретному дискурсному фрагменті, та дозволяє отримати практично вагомий результат – мовець має шанси досягати мети, обираючи ефективні комунікативні стратегії і тактики відповідно до умов спілкування.

Список використаних джерел

1. Бацевич, Ф. С. (2009). Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*, 1, 29-37.
2. Безугла, Л. Р., & Бондаренко, Є. В. (2005). *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен*. Харків: Константа.
3. Горіна, Ж. Д., & Кучерява, О. А. (2007). *Дискурсивний аналіз тексту*. Одеса.

4. Денисова, С. П. (2012). Нові об'єкти лінгвістики: міф чи реальність? *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство*, VII, 6-14.
5. Дружененко, Р. (2014). Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*, 1(130), 15-18.
6. Кучерява, О. (2010). Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*, 50, 254-261.
7. Пентилюк, М. І., Горошкіна, О. М., & Нікітіна, А. В. (2006). Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 1, 15-20.
8. Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля-К.
9. Серажим, К. (2002). *Дискурс як соціальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики)*. Київ.
10. Трубачова, Д. (2013). Шляхи підвищення комунікативної діяльності студентів. *Українська мова і література в школі*, 3, 34-39.