

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ  
ІНСТИТУТ  
ГОРЛІВСЬКИЙ  
ІНСТИТУТ  
ІНОЗЕМНИХ  
МОВ

ДВНЗ "ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ"

# СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

## ВИПУСК 8

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ  
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ**

**матеріали XI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції  
(23 квітня 2026 року)**

**ВИПУСК 8**

**Дніпро 2026**

**УДК 81**

Рекомендовано до друку вченою радою  
ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету  
(протокол № 11 від 28.05.2026 р.)

Редакційна колегія

**Р. М. Ситняк**, кандидат філол. наук, доцент, **О. А. Старченко**, кандидат філол. наук, доцент, **Л. В. Суховецька**, кандидат філол. наук, доцент, **Н. П. Пожидаєва**, кандидат філол. наук, доцент, **І. М. Архіпова**, кандидат філол. наук, доцент, **О. В. Круть**, кандидат філол. наук, доцент.

Публікацію ініційовано кафедрою англійської філології та перекладу ННІ Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро).

**Сучасні лінгвістичні парадигми** : матеріали XI Міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 23 квітня 2026 р.) / відп. ред. Ситняк Р.М, 2026. – Вип. 8. – 327 с.

До збірника ввійшли матеріали за такими тематичними напрямками: Функційна семантика лексичних і фразеологічних одиниць. Проблеми номінації, термінологізації. Актуальні проблеми когнітивної лінгвістики. Фонетичні ресурси європейських мов. Проблеми міжкультурної комунікації в поліетнічній площині. Стилїстика тексту. Лінгвістичний аналіз тексту. Проблеми дискурсології, дискурс-аналіз. Концептуальний аналіз мови. Лінгвокультурологічні аспекти дослідження європейських мов. Сучасні проблеми психолінгвістики та етнолінгвістики. Методологічні проблеми сучасної лінгвістики. Методичні інновації у викладанні рідної та іноземних мов.

**NB!** Більшість тез подана в авторській редакції.

Для викладачів і студентів філологічних факультетів, наукових працівників, а також тих, хто цікавиться питаннями сучасної лінгвістики.

**ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПАРАДИГМА ВИКЛАДАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ ТА ЦИФРОВА  
ТРАНСФОРМАЦІЯ**

**Ірина АВДЄЄНКО (м. Харків, Україна)**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти методика викладання іноземних мов зазнає суттєвих трансформацій, що пов'язані не лише з упровадженням компетентнісного підходу, а й з активною цифровізацією освітнього простору та розширенням міжкультурних контактів. За таких умов іншомовна підготовка перестає обмежуватися засвоєнням мовної системи й орієнтується на формування комплексної комунікативної здатності, яка охоплює мовні, соціокультурні, прагматичні та стратегічні аспекти мовлення.

Методологічну основу сучасних підходів становить інтегративно-діяльнісне бачення навчального процесу, відповідно до якого мова розглядається як інструмент реалізації комунікативних намірів у змодельованих або реальних ситуаціях. Така організація навчання сприяє не лише засвоєнню мовних одиниць, а й розвитку здатності до їх гнучкого використання залежно від комунікативного контексту. У результаті формується дискурсивна компетентність, що забезпечує адекватність мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Окрему увагу привертає інтегроване навчання, у межах якого іноземна мова використовується як засіб опанування фахового змісту. Застосування підходу CLIL дає змогу поєднати когнітивний і мовний розвиток здобувачів освіти, оскільки засвоєння нових знань відбувається паралельно з активізацією мовленнєвих ресурсів. Така синергія сприяє формуванню академічної грамотності, розвитку аналітичного мислення та підвищенню мотивації до навчання [2].

Суттєвим чинником оновлення методики виступає впровадження цифрових технологій, які змінюють традиційні уявлення про організацію освітнього процесу. Використання систем управління навчанням, інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів та інструментів на основі

штучного інтелекту відкриває нові можливості для диференціації та персоналізації навчання. Поєднання аудиторної роботи з онлайн-взаємодією в межах змішаного або гібридного навчання забезпечує гнучкість освітньої траєкторії та сприяє розвитку цифрової компетентності студентів [1].

У контексті студентоцентрованого підходу особливого значення набуває здатність здобувачів освіти до самостійного регулювання навчальної діяльності. Йдеться про розвиток метакогнітивних умінь, рефлексії та усвідомленого вибору навчальних стратегій. Використання електронних портфоліо, формувального оцінювання та індивідуалізованих завдань стимулює активну позицію студентів і підвищує їхню відповідальність за результати власного навчання.

Не менш значущим є міжкультурний компонент, який визначає здатність ефективно взаємодіяти в умовах культурного різноманіття. Іншомовна підготовка передбачає не лише знання мовних норм, а й розуміння культурних моделей поведінки, що дозволяє уникати комунікативних непорозумінь. Використання автентичних матеріалів, проблемно-орієнтованих завдань і проєктних методів забезпечує інтеграцію культурного контексту в навчальний процес [3].

Узагальнюючи зазначене, можна констатувати, що сучасні методичні інновації у викладанні іноземних мов мають комплексний характер і поєднують міждисциплінарні підходи, цифрові інструменти та орієнтацію на активну діяльність студентів. Це забезпечує перехід до якісно нової моделі навчання, у межах якої мова виступає засобом професійної та міжкультурної взаємодії.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Bates T. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. 2nd ed. Vancouver, 2022.
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Updated ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.
3. Godwin-Jones R. Emerging Technologies for Language Learning. Language Learning & Technology. 2023. Vol. 27(2).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Авдєєнко** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, заступник декана факультету іноземних мов з навчально-методичної роботи Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

### ***ЕФЕКТ ЕМОЦІЙНОЇ ДИСТАНЦІЇ: ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ***

**Софія АРТЕМЕНКО, Лоліта ВОРОБІЙОВА (м. Кривий Ріг, Україна)**

Вивчення та використання мовної системи має суттєвий вплив на функціонування людського мозку. Дослідження у сфері когнітивної лінгвістики та нейропсихології свідчать, що опанування іноземної мови сприяє розвитку пам'яті, підвищенню концентрації уваги, формуванню здатності до швидкої адаптації в нових умовах, а також загальному вдосконаленню когнітивних здібностей. Крім того, регулярне використання кількох мов пов'язують із підтриманням когнітивних функцій у зрілому віці та зі зниженням ризику розвитку нейродегенеративних захворювань, зокрема деменції та хвороби Альцгеймера.

Водночас науковий інтерес становить ще один аспект мовного функціонування — так званий ефект емоційної дистанції. У сучасних психолінгвістичних дослідженнях цей феномен привертає дедалі більшу увагу, оскільки його обговорюють не лише науковці, а й широке коло людей, які займаються самостійним вивченням іноземних мов та відзначають специфічні особливості емоційного сприйняття під час їх використання.

Ефект емоційної дистанції є частиною когнітивного феномену, який має назву «the foreign language effect» (ефект іноземної мови). У дослідженні про вплив іноземної мови та психологічної дистанції на моральні судження (Явуж М., 2023) ефект іноземної мови визначається як феномен, при якому моральні судження двомовних індивідів варіюються залежно від того, чи вони

вирішують моральну дилему своєю рідною мовою, чи іноземною [3: 449]. Цей феномен дослідив А. Коста та декілька інших науковців у своєму дослідженні «Your Morals Depend on Language». Однією з причин цього феномену є саме вищезгаданий ефект, що впливає не лише на моральні судження, а й на вираження емоцій [4].

Ефект емоційної дистанції у психолінгвістиці визначається як явище, за якого емоційні реакції людини стають менш інтенсивними, коли вона сприймає інформацію або виражає власні почуття іноземною мовою [4]. У наукових дослідженнях його прояви описано таким чином: білінгвальні мовці, використовуючи англійську мову під час обговорення тривожних або емоційно складних тем, зазвичай почуваються більш спокійно та емоційно врівноважено; крім того, вони частіше й відвертіше обговорюють незручні або делікатні питання своєю другою мовою [1: 224].

Можна виділити дві основні причини, через які виникає цей ефект.

По-перше, головна причина – когнітивне навантаження. Використання іноземної мови потребує значно більшої когнітивної активності та залучення складніших логіко-аналітичних процесів. У процесі мовлення мовець має здійснювати відбір відповідних лексичних одиниць, застосовувати нормативні граматичні конструкції та контролювати правильність вимови. За таких умов активізується префронтальна кора головного мозку, яка відповідає за контроль мислення, планування та прийняття рішень. Водночас відбувається певне пригнічення активності мигдалеподібного тіла — структури, що відіграє важливу роль у регуляції емоційних реакцій.

Унаслідок цього мовленнєва діяльність іноземною мовою супроводжується більш раціональним і менш емоційно забарвленим сприйняттям інформації. Це, своєю чергою, може зменшувати інтенсивність емоційних переживань під час вербалізації особистого досвіду. Саме тому для багатьох білінгвальних осіб обговорення травматичних подій або складних емоційних станів іноземною мовою є психологічно легшим, оскільки мовлення в такому випадку супроводжується певною раціоналізацією емоцій.

По-друге, важливим чинником виступає культурно-мовний контекст, що дозволяє більш відсторонено говорити про емоції іноземною мовою. Це явище отримало назву «гіпотеза емоційного резонансу» [2: 61]. У своїй праці Герда Урбайте пояснює це явище тим, що мова, засвоєна в ранньому дитинстві, кодується у пам'яті разом із емоційно насиченими спогадами та досвідом раннього життєвого періоду, зокрема голосами батьків, дитячими іграми, колисковими та іншими елементами ранньої мовної соціалізації [2, с. 61]. Таким чином, відбувається сильніше залучення лімбічної області (відділ мозку, відповідальний за емоції). Водночас опанування іноземної мови нерідко відбувається у зрілому віці в більш формалізованому освітньому середовищі. Рідна мова активує глибокі емоційні центри мозку (зокрема мигдалину), тоді як іноземна мова обробляється переважно як раціональний когнітивний стимул. Тобто, мозок сприймає іноземні слова як терміни, які описують стан. Це дозволяє спростити вираження почуттів і зробити це не з емоційною прив'язкою, а як висловлення факту.

Водночас варто зазначити, що зазначений ефект має певні особливості. Зокрема, якщо вербалізація травматичного досвіду або емоційно складних переживань нерідко є легшою іноземною мовою, то прояви гніву або використання лайливої лексики частіше відбуваються рідною мовою. Таке явище може бути пояснене специфікою емоційної реакції гніву, яка характеризується швидкістю та інтенсивністю. У стані гніву знижується регулятивна роль префронтальної кори головного мозку, що відповідає за когнітивний контроль і планування мовлення, тоді як активність мигдалеподібного тіла, пов'язаного з емоційною реактивністю, посилюється. Унаслідок цього виникає потреба у швидкій емоційній розрядці, що зменшує ступінь свідомого контролю над мовленнєвою діяльністю. Оскільки рідна мова функціонує для мовця як найбільш автоматизована система мовлення, лексичні одиниці активізуються майже несвідомо і без значних когнітивних зусиль. Саме тому в емоційно напружених ситуаціях, зокрема під час проявів гніву, мовець

переважно використовує рідну мову як найшвидший та найбільш природний засіб вираження емоційного стану.

Отже, можна зробити висновок, що ефект емоційної дистанції демонструє, як використання мови змінює роботу нашого мозку. Він виникає з двох причин. Перша – когнітивне навантаження, під час якого мозок активує зони логіки, які автоматично «приглушують» активність емоційних центрів. Друга – відсутність культурно-мовного контексту, який створює емоційну прив'язку до рідної мови, що теж впливає на вираження емоцій. Ефект проявляється, коли мовець говорить про глибокі, травматичні почуття та переживання. Проте цей механізм працює не завжди, а лише до моменту виникнення сильної емоції, коли мозок обирає рідну мову як швидкий спосіб розрядки. Цей ефект чітко показує, чому глибші емоції мовцю простіше виразити іноземною мовою, а швидкі та різкі – рідною.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Catherine L. Harris. Bilingual Speakers in the Lab: Psychophysiological Measures of Emotional Reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2004. Vol. 25. pp. 223-247.
2. Urbaite G. The Linguistic Mirror of Emotion: How Language Shapes Feelings Across Cultures. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education*. 2025. Vol. 2. No. 5 pp. 51-68. DOI: <https://doi.org/10.69760/aghel.0250050005>
3. Yavuz M., Küntay A. C., Brouwer S. The effect of foreign language and psychological distance on moral judgment in Turkish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2023. Vol. 27. pp. 447-459. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728923000706>
4. Your Morals Depend on Language. *Plos one*. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094842> (Last accessed: 15.03.2026)

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Софія Артеменко** – здобувачка першого (бакалаврського) рівня ВО, третього року навчання за спеціальністю 035 Філологія, спеціалізація 035.041 Германські мови та література (Переклад включно), перша – англійська), освітня програма «Мова та література (англійська, німецька). Переклад» Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету

**Лоліта Воробйова** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету

## *CONVERGENT-DIVERGENT AUTHORS` DIGRESSIONS*

**Iryna ARKHIPOVA (Dnipro, Ukraine)**

The structure of authors` digressions is varied and heterogeneous. An examination of authors` digressions from the perspective of their structural features has served as the basis for identifying syntactic and stylistic types of authors` digressions, which we classify as convergent and divergent.

In modern linguistics, the concepts of convergence (concentration) and divergence (disunity) are regarded as ways of organising textual messages and the linguistic means by which their functions are realised in a literary text. The term and concept of convergence were introduced into linguistic discourse by M. Riffaterre, who understood convergence as the accumulation in a single part of the text of several different stylistic devices, the expressiveness of which is formed in the process of fulfilling a general stylistic function [1;2].

Convergent authors` digressions are characterised by their expressiveness; such digressions divert the reader's attention from the main plot of the text and encourage the reader to reflect. Convergent authors` digressions appear in the analysed literary texts predominantly in the form of

philosophical reflections. The study revealed that 55% of digressions are convergent.

Divergent authors` digressions articulate the image of the author as a creative linguistic personality who realises their creative potential by expanding the boundaries of the object`s depiction, thereby requiring the reader to reflect on various aspects from different perspectives. Divergent authors` digressions, which appear in the analysed literary texts predominantly in the form of descriptions or aphoristic maxims, ensure the compositional and semantic coherence of the text and focus the reader`s attention on the necessary information. Divergent authors` digressions account for 30% of those analysed, whilst 15% are of the convergent-divergent type.

In Somerset Maugham`s novel “The Moon and Sixpence”, which tells the story of the romantic relationship between Strickland and Blanche Strove, the author introduces a narrative digression characterised by a convergent-divergent structure:

*"I could not believe that Strickland had fallen in love with Blanche Strove. I did not believe him capable of love. That is an emotion in which tenderness is an essential part, but Strickland had no tenderness either for himself or for others; there is in love a sense of weakness, a desire to protect, and eagerness to do good and to give pleasure – if not unselfishness, at all events a selfishness which marvelously conceals itself; it has in a certain diffidence. These were not traits which I could imagine in Strickland. Love is absorbing; it takes the lover out of himself; the most clear – sighted, though he may know, cannot realize that this love will cease; it gives body to what he knows is illusion, and, knowing it is nothing else he loves it better than reality. It makes a man a little more than himself, and at the same time a little less. He ceases to be himself. He is no longer an individual, but a thing, an instrument to some purpose foreign to his ego. Love is never quite devoid of sentimentality, and Strickland was the least inclined to the infirmity of any man I have known..." [1].*

In the first statement of the author's digression, the addresser discusses love as an emotion in which tenderness plays a significant role. The text goes on to suggest that love is both a feeling of vulnerability and a desire to protest, as well as a powerful motivation to do good and bring joy. The following statement emphasises that love can drain all one's strength and yet simultaneously make a person powerful. The philosophical reflection concludes with the observation that love is always a sentimental feeling. At the linguistic level, the addresser's explanation of their understanding of love is reinforced by emotionally charged lexical items (*tenderness, essential part, pleasure, sentimentality*), pairs of antonymous lexical items (*weakness – eagerness, unselfishness – selfishness, illusion – reality*), which emotionally influence the addressee's views; heterogeneous subordinate clauses of locality (*in which tenderness is an essential part*), attributive clauses (*which marvelously conceals itself*), and concessive clauses (*though he may know*) fulfil a phatic function; the use of the pronoun 'that' as an allusion to the noun 'love', and the lexical repetition of the noun 'love' in the main narrative text and in the author's digression fulfil a referential function. Such multifunctionality of the author's digression is reinforced by the convergent-divergent manner of incorporating the utterances that form part of the authorial digression. The technique of a mixed method of organising the statements of author's digressions within the literary space of the text speaks of the addresser as a self-aware, confident, creative linguistic personality who not only offers the addressee topics for reflection but also influences the formation of their own point of view.

#### REFERENCES

1. Maugham W. S. *The Moon and Sixpence.* , N.Y., 2005. 250 p.
2. Riffaterre M. *Criteria for Style Analysis Text. Essay on the Language of Literature*, N.Y., 1967. 339 p.
3. Riffaterre M. *Essais de stylistique structural.* Paris, 1971. 364 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Архіпова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***INTEGRATING AR TOOLS INTO THE ENGLISH CLASSROOM: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES***

**Людмила БАБІЙ, Тетяна КОНДРАТЬЄВА (м.Тернопіль, Україна)**

Augmented Reality is gradually reshaping English Language Teaching by bridging the gap between abstract notions and real-world application. Using various digital elements like, audio, video or 3D models, it creates an immersive "mixed reality" that enables to enhance student perception.

As these tools are relatively new in Ukrainian educational context, we studied the classification of AR tools, which most commonly centers on how digital content is triggered and anchored to the physical world. Thus, it can be classified into marker-based AR (Image Recognition), markerless AR and hardware-based types.

Marker-Based AR (Image Recognition) relies on a specific visual "trigger" like a QR code, a special image, or a pattern. When the device's camera recognizes the marker, it precisely overlays 3D content onto it [5]. It can be used for enhancing textbooks where scanning a diagram brings up a 3D model.

Markerless AR uses sensors – like GPS, gyroscopes, and cameras – to map and "understand" the environment. It is divided into several sub-categories: surface/location-based AR where content is fixed to specific geographic coordinates and can be mainly used in virtual field trips where historical figures "appear" in specific parts of a schoolyard. Another type projection-based AR – projects digital light directly onto physical surfaces (like walls or objects) rather than showing them through a screen. One more type is superimposition-based AR, which partially or fully replaces a real-world view of an object with a newly augmented

view (it can be used in Anatomy Atlas apps that overlay internal systems onto a physical model [4]).

Hardware-based types are related to the "immersion level" which often depends on the device used to access the AR. For example, low-immersion AR (LiAR) accessed through hand-held devices like smartphones and tablets, while high-immersion AR (HiAR) is experienced through head-mounted displays (HMDs) or AR glasses (e.g., Microsoft HoloLens) [5].

Research into Augmented Reality within English as a Foreign Language (EFL) has increased significantly over the last decade. Scholars and researchers focus on how various aspects of ELT like motivation, vocabulary retention, or overall linguistic proficiency can be influenced by AR.

A. Taskiran investigated AR-supported game-based learning in Turkey, finding significant improvements in student motivation and creative thinking [3]. J. Garzón and J. Acevedo produced a meta-analysis of 64 studies, demonstrating that AR has a strong positive effect on overall learning gains and student engagement [1]. K. H. Cheng and C.C. Tsai studied the impact of AR on reading proficiency and general proficiency, concluding that AR environments significantly improve meaningful learning. E. Bamanger: Recent research highlights how AR-based curricula specifically increase student motivation in ESL settings.

A. Parmaxi and A. A. Demetriou conducted a research the results of which were published in the article "Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019" which analyzed how AR supports diverse skills such as vocabulary acquisition, reading, and intercultural competence.

In the article following their research they examined the devices and software employed to implement AR, the languages and contexts in which AR was applied, the theoretical frameworks guiding its use, and the reported pedagogical benefits. In addition, the study considered how AR's affordances align with the KSAVE framework, which encompasses knowledge, skills, attitudes, values, and ethics relevant to twenty-first-century education [2].

Their findings indicate that mobile-based AR is the most common format for language learning, particularly in supporting vocabulary (23.9%), reading (12.7%), speaking (9.9%), writing (8.5%), and general language skills (9.9%) [2]. The study concludes that although AR offers considerable potential for enhancing learner engagement and contextualized practice, further research is needed to strengthen instructional design and improve user experience. Thus, future investigations should focus on developing pedagogically informed AR applications that combine technological innovation with sound language-learning principles.

Using AR is connected with challenges, one of them is that its effectiveness depends on usability: learners might be unaware of navigation, there might be problems with device compatibility, or cognitive overload, then the pedagogical benefits of using AR will diminish. Therefore, interface design, accessibility, and learner perceptions should be considered. One more aspect mentioned by some researches is that many of the reviewed studies adopted AR as a technological innovation but did not ground its use in established learning theories (e.g., constructivism, sociocultural theory, or experiential learning). Without such grounding, AR risks being treated as a novelty rather than a pedagogically purposeful tool. Future research should explicitly connect AR activities to theoretical models that explain how learners process information, build knowledge, and develop language skills.

## REFERENCES

1. Garzón J., Acevedo J. A Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning effectiveness. *Educational Research Review* 27(1). 2019. DOI:10.1016/j.edurev.2019.04.001
2. Parmaxi A., Demetriou A. A. Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*. 36(6), 2020. P. 861-875. DOI:10.1111/jcal.12486
3. Taskiran A. The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 2019. P. 122-135.

4. Digital experience & mixed reality experts. Markerless vs. Marker-based AR <https://www.aircards.co/blog/markerless-vs-marker-based-ar-with-examples>
5. 3 different types of AR explained: marker-based, markerless & location. <https://www.blippar.com/>

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Людмила Бабій** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

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

### ***ДИСКУРСИВНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ГЕНДЕРУ В СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ: КОНТЕНТ-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СЕБАСТІАНА ФОЛКСА «ПІСНЯ ПТАХІВ»)***

**Ангеліна БЕЛАШ, Тетяна ХРАБАН (м. Київ, Україна)**

У сучасній лінгвістиці, безперечно, зростає інтерес до вивчення гендеру як дискурсивно зумовленого феномену, що формується в процесі мовної взаємодії та відображається у різних типах текстів. При цьому, як зазначають дослідники, гендер доцільно розглядати не як біологічно детерміновану характеристику, а як соціально й культурно сконструйовану категорію, яка реалізується через мовні практики та комунікативні стратегії [3]. У цьому зв'язку художній дискурс виступає особливо продуктивним середовищем для аналізу мовних механізмів конструювання гендерної ідентичності. Передусім варто підкреслити, що художній текст є складною дискурсивною системою, у межах якої взаємодіють різні мовні та наративні рівні. Саме тому дослідження мовних засобів конструювання гендеру потребує комплексного підходу, який поєднує контент-аналіз із дискурсивною інтерпретацією. Як відомо, контент-аналіз дозволяє систематизувати мовний матеріал і виявити повторювані лексико-семантичні

маркери, тоді як дискурсивний аналіз спрямований на виявлення їх функціонування у ширшому контексті тексту [1].

З одного боку, мовні засоби конструювання гендеру в художньому тексті реалізуються через систему лексико-семантичних маркерів. До них, зокрема, належать номінації соціальних ролей, професійні позначення, родинні статуси та лексеми, що характеризують особистісні якості персонажів. Так, використання таких одиниць, як *soldier*, *officer*, *father*, *husband*, формує образи чоловічих персонажів, пов'язані з активною діяльністю, відповідальністю та соціальним статусом. Водночас лексеми на позначення емоційних станів і міжособистісних відносин частіше використовуються для характеристики жіночих персонажів, що відображає усталені культурні моделі. З іншого боку, важливу роль у репрезентації гендеру відіграють граматичні засоби, зокрема система особових займенників, яка забезпечує чітке маркування гендерної належності персонажів [2]. Однак, як показує аналіз, ці засоби виконують не лише номінативну функцію, але й беруть участь у формуванні наративної структури, визначаючи перспективу подання подій. Разом із тим, стилістичні засоби, такі як епітети, метафори та порівняння, виступають важливим інструментом створення гендерно маркованих образів. Зокрема, чоловічі персонажі у художньому тексті часто описуються через риси сили, рішучості та витривалості, тоді як жіночі – через емоційність, ніжність і турботливість. Очевидно, що подібні мовні моделі не є випадковими, а відображають соціально закріплені уявлення про гендерні ролі [4]. Водночас для більш глибокого розуміння процесу конструювання гендеру необхідно звернутися до дискурсивних механізмів, які визначають функціонування мовних засобів у тексті. Передусім йдеться про наративну перспективу, яка відіграє ключову роль у формуванні гендерної ідентичності персонажів. У романі «Пісня птахів» значна частина оповіді зосереджена навколо досвіду чоловічих персонажів, що зумовлено історичним контекстом Першої світової війни. Така фокусизація сприяє формуванню моделі маскулінності, пов'язаної з військовою службою, відповідальністю та психологічною витривалістю. Разом з тим, важливим дискурсивним компонентом є мовленнєва характеристика персонажів. Як відомо,

мовлення героїв у художньому тексті відображає не лише їхні індивідуальні особливості, але й соціальні ролі. У цьому контексті чоловічі персонажі часто демонструють стриману, лаконічну манеру комунікації, тоді як жіночі персонажі характеризуються більш емоційною та експресивною мовленнєвою поведінкою. Таким чином, мовленнєві стратегії виступають важливим засобом конструювання гендерної ідентичності. Крім того, значну роль відіграють описові стратегії, які формують уявлення про зовнішність, психологічні риси та поведінкові характеристики персонажів. Варто зазначити, що ці стратегії часто відтворюють традиційні гендерні стереотипи, проте в сучасному художньому дискурсі спостерігається тенденція до їх переосмислення. Зокрема, чоловічі персонажі можуть бути представлені як емоційно вразливі, тоді як жіночі – як активні та самостійні, що свідчить про трансформацію гендерних моделей. Не менш важливим є аналіз моделей взаємодії між персонажами, які відображають соціальні ролі у межах дискурсу. Гендерна ідентичність у цьому випадку проявляється через систему міжособистісних відносин, зокрема родинних, романтичних і професійних. Наприклад, жіночі персонажі часто виступають як носії емоційної підтримки, тоді як чоловічі – як суб'єкти дії або захисту. Водночас взаємодія персонажів демонструє складність і багатовимірність гендерних ролей, що виходять за межі традиційних уявлень. Таким чином, аналіз мовних засобів у поєднанні з дослідженням дискурсивних механізмів дозволяє зробити висновок, що гендер у художньому тексті конструюється на перетині різних рівнів — лексичного, граматичного, стилістичного та наративного. При цьому кожен із цих рівнів виконує окрему функцію, але лише їх взаємодія забезпечує цілісне формування гендерної ідентичності персонажів. Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що застосування контент-аналітичного підходу у поєднанні з дискурсивним аналізом дозволяє не лише виявити мовні маркери гендеру, але й пояснити їхню роль у структурі художнього тексту. Такий підхід забезпечує комплексне дослідження гендерної репрезентації та сприяє глибшому розумінню механізмів мовного конструювання соціальних ідентичностей. Отже, дослідження мовних засобів конструювання гендеру в сучасній англійській прозі, зокрема на

матеріалі роману «Пісня птахів», демонструє, що гендерна ідентичність формується як результат складної взаємодії мовних і дискурсивних факторів. У цьому процесі мова виступає не лише засобом відображення реальності, але й активним інструментом її інтерпретації та трансформації, що підтверджує актуальність і перспективність подальших досліджень у цьому напрямі.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Bucholtz M. Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies. In: Holmes J., Meyerhoff M. (eds.). The Handbook of Language and Gender. Oxford: Blackwell. 2004. P. 43–68.
2. Cameron D. Feminism and Linguistic Theory. 2nd ed. London: Macmillan. 1996. 256 p.
3. Siemund P. Gender in Language: Cultural and Cognitive Aspects. Cambridge: Cambridge University Press. 2013. 330 p.
4. Tannen D. Gender and Discourse. New York: Oxford University Press. 1994. 240 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ангеліна Белаш** – студентка 4 курсу Національного університету «Київський авіаційний інститут».

**Тетяна Храбан** – науковий керівник, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і перекладу Національного університету «Київський авіаційний інститут».

### ***LANGUAGE AS AN OPEN SYSTEM: SYNERGETIC PRINCIPLES IN TEACHING THEORETICAL PHILOLOGICAL DISCIPLINES***

**Yaroslava BELMAZ (Kharkiv, Ukraine)**

Modern higher education is undergoing significant transformations, which necessitates the revision of methodological approaches to teaching theoretical philological disciplines. Traditional linear models of instruction, focused on

knowledge reproduction, fail to ensure the development of key competencies such as critical thinking, adaptability, and the ability for interdisciplinary integration.

In this context, the synergetic paradigm emerges as a promising framework. It considers both the educational process and the language system as complex, open, nonlinear systems capable of self-organization. Core concepts of synergetics (attractor, bifurcation, fluctuation, chaos) make it possible to interpret learning as a dynamic process in which knowledge is not transmitted but constructed through the interaction of participants in the educational process. Applied to linguodidactics, this approach enables viewing pedagogical and linguistic systems as nonlinear and self-developing. As noted by V. Vozniuk, the exponential growth of knowledge necessitates a holistic, interdisciplinary approach to education [2]. O. Bondar argues that previous paradigms (cognitive, ecological) can be regarded as partial cases of a broader synergetic paradigm [1].

The application of the synergetic approach is particularly effective in teaching philological disciplines.

The synergetic approach manifests differently across theoretical courses:

***Lexicology and Stylistics.*** The lexical system is viewed as an open dynamic network. The lexical level is the least stable and most susceptible to conscious intervention and external influences. Students explore semantic fields, the evolution of borrowings, and stylistic registers as a unified self-organizing system [4].

***History of the English Language.*** Each linguistic epoch is interpreted as an attractor, while transitional moments (such as the Great Vowel Shift and the Norman Conquest) are treated as bifurcation points. This allows explaining qualitative language changes as systemic responses to external disturbances [3].

***Theoretical Grammar.*** Grammatical constructions function as attractors – stable states toward which language practice gravitates. Students analyze not only rules but also the mechanisms of their emergence and transformation under conditions of language contact [5].

*Contrastive Linguistics.* English and Ukrainian are compared as interactive systems with different structural attractors (e.g., vowel clarity in Ukrainian versus reduction in English).

For the practical implementation of the synergetic approach, the following strategies are proposed:

- content integration: combining topics from lexicology, grammar, and language history into unified modules that reveal systemic connections between language levels;
- project-based learning: individual and group research based on authentic texts, corpora, and lexical databases;
- use of ICT tools: corpus software, semantic networks, and interactive timelines for modeling language processes;
- divergent tasks: open-ended problems with multiple solutions that foster critical and systemic thinking;
- student-centered learning: peer interaction, self-assessment, and solving real linguistic problems as mechanisms of self-organization in learning.

The synergetic approach opens new perspectives for teaching theoretical philological disciplines, enabling the interpretation of language and learning as complex open systems with nonlinear dynamics. The application of principles such as self-organization, bifurcation, and attractors promotes the integration of educational content, the development of students' systemic thinking, and the enhancement of their creative cognitive abilities.

This approach provides a foundation for training specialists capable of adapting to the complex and rapidly changing conditions of modern linguistic reality.

## REFERENCES

1. Бондар О. І. Синергетичний підхід як підґрунтя лінгвістичної екології. *Записки з українського мовознавства*. 2013. Вип. 20. С. 4–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/zukm\\_2013\\_20\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/zukm_2013_20_3) (дата звернення: 18.02.2026).

2. Вознюк В. О. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.

3. Цюй Ге. Синергетичний підхід: сутність і характерні особливості застосування в наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 27. С. 127–130. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.20

4. Klymenko O., Yenykeyeva S. Synergetic concepts “chaos” and “order” in modern English verbo-creating processes. *Wisdom*. 2022. No. 2S (3). P. 93–103. DOI: 10.24234/wisdom.v3i2.635.

5. Teaching English grammar – problems and solutions. Linguapress. URL: <https://linguapress.com/teachers/teaching-grammar.htm>

#### **ABOUT THE AUTHOR**

**Belmaz Yaroslava** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Philology of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council

### ***CHALLENGES OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH PRONUNCIATION IN SECONDARY SCHOOLS***

**Natalia BELOVA (Uman, Ukraine)**

The development of accurate pronunciation is an essential component of successful English language learning. Pronunciation plays a crucial role in effective communication because it directly influences the clarity and comprehensibility of spoken language. Even when learners possess sufficient vocabulary and grammatical knowledge, incorrect pronunciation may lead to misunderstandings during communication. For this reason, the teaching of pronunciation has become an important element of English language instruction, particularly in school learning environments where students begin developing their speaking skills.

Despite its importance, teaching and learning English pronunciation presents a number of challenges for both teachers and students. One of the main difficulties is the complexity of English phonological systems, which include unfamiliar sounds, stress patterns, rhythm, and intonation structures. Many school learners find it difficult to reproduce these features accurately because they differ significantly from the phonetic systems of their native languages. As a result, students may develop pronunciation habits that are difficult to correct at later stages of learning.

Another significant challenge in pronunciation teaching is the process of assessing students' pronunciation skills objectively and consistently. Pronunciation assessment often involves subjective judgments by teachers, which may lead to inconsistencies in evaluation. Rogerson-Revell P. M. (2021) [5] emphasizes that the objective and consistent assessment of pronunciation remains a complex issue in language education. According to the author, accurate evaluation of students' pronunciation proficiency requires the use of reliable and well-designed assessment tools. Teachers should therefore employ clear and specific assessment rubrics that allow them to measure students' progress systematically.

Assessment rubrics can include criteria such as sound articulation, word stress, sentence rhythm, and intonation patterns. By using structured evaluation methods, teachers can provide students with clearer feedback regarding their pronunciation performance. This feedback is essential for helping learners identify specific areas that require improvement and for guiding them toward more accurate pronunciation.

In addition to assessment difficulties, student motivation plays a crucial role in the success of pronunciation learning. Chen H. et al. (2020) [2] highlight that motivation is a key factor influencing the effectiveness of teaching Standard English pronunciation. Learning pronunciation often requires continuous practice and repetition, which can sometimes become monotonous for students. As a result, some learners may lose interest or feel frustrated when they struggle to achieve noticeable improvement.

The repetitive nature of pronunciation practice may lead to boredom or reduced engagement in the classroom. Ulfa M. and Bania A. S. (2019) [6] point out that

maintaining students' motivation in pronunciation learning can be particularly challenging for teachers. Students may feel discouraged when they repeatedly practice the same sounds or patterns without immediate success. Therefore, teachers must develop strategies that make pronunciation practice more engaging and meaningful for learners.

Creating a supportive and motivating classroom environment is an important aspect of successful pronunciation teaching. Teachers should encourage students to experiment with language and view mistakes as a natural part of the learning process. When students feel comfortable participating in pronunciation activities, they are more likely to practice speaking and gradually improve their pronunciation skills. Positive reinforcement and constructive feedback can also help increase learners' confidence and motivation.

However, the realities of classroom instruction often present additional challenges that teachers must address. Even when teachers attempt to create inclusive and supportive learning environments, the diversity of students' linguistic backgrounds can influence pronunciation learning. Students may bring different phonological habits from their native languages, which can affect their ability to produce English sounds accurately. Consequently, teachers must adapt their instructional strategies to meet the needs of learners with diverse linguistic experiences.

The teaching of Standard English pronunciation also requires teachers to reflect critically on their instructional approaches. Darcy I. (2018) [3] and Rasati R. R. D. (2020) [4] emphasize the importance of teacher reflection in pronunciation instruction. Teachers must evaluate the effectiveness of their teaching methods and consider whether their instructional practices adequately support students' pronunciation development. Reflective teaching allows educators to identify potential limitations in their instructional strategies and to modify their approaches when necessary.

Another important consideration in pronunciation teaching is the diversity of teachers' own linguistic and cultural backgrounds. In many educational contexts,

English language teachers are themselves non-native speakers who may have developed their own pronunciation patterns. While this diversity reflects the global nature of English, it can sometimes raise questions about pronunciation standards in the classroom. Teachers must therefore carefully consider how they model pronunciation and how they present pronunciation norms to students.

Agrawal A. and McNair L.(2021) [1] point out that pronunciation and accent issues are often connected to broader socio-cultural factors, including identity, culture, and perceptions of language variety. In multilingual classrooms, discussions about pronunciation may intersect with sensitive topics such as linguistic identity or social perceptions of different accents. Students may feel self-conscious about their accents or worry that their pronunciation will be judged negatively by others.

For this reason, teachers should approach pronunciation instruction with cultural sensitivity and awareness. Rather than focusing solely on achieving a “perfect” accent, educators should emphasize intelligibility and effective communication. The goal of pronunciation instruction should be to help students communicate clearly and confidently rather than to eliminate all traces of their linguistic identity.

Modern educational technologies can also support pronunciation learning and help address some of the challenges mentioned above. Digital tools, language learning applications, and speech recognition technologies allow students to practice pronunciation independently and receive immediate feedback on their performance. These technologies can supplement classroom instruction and provide learners with additional opportunities to practice outside the classroom.

However, technology alone cannot replace the role of teachers in guiding pronunciation learning. Teachers must still provide clear explanations, model accurate pronunciation, and create opportunities for interactive speaking practice. Combining traditional teaching methods with modern technological tools may offer the most effective approach to pronunciation instruction in school contexts.

In conclusion, teaching and learning English pronunciation in the school learning environment involves a range of pedagogical and practical challenges. These

challenges include the complexity of English phonological systems, difficulties in objective pronunciation assessment, issues related to student motivation, and socio-cultural considerations associated with accent and identity.

Educational research highlights the importance of using effective assessment tools, maintaining student motivation, and creating supportive classroom environments in order to facilitate successful pronunciation learning. Teachers must also engage in reflective teaching practices and adapt their instructional strategies to accommodate the diverse linguistic backgrounds of their students.

By addressing these challenges thoughtfully and strategically, educators can create learning environments that support students in developing clear and intelligible pronunciation. Ultimately, improving pronunciation instruction in schools contributes not only to students' language proficiency but also to their confidence and ability to communicate effectively in English in academic, professional, and social contexts.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Agrawal A., McNair L. An intersectional analysis of the English-competency experiences of international teaching assistants. *Journal of International Students*. 2021. 11(4). P. 950-969.
2. Chen H., Han J., Wright D. An investigation of lecturers' teaching through English medium of instruction—A case of higher education in China. *Sustainability*. 2020. 12(10). P. 4046.
3. Darcy I. Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It?. *Catesol Journal*. 2018. 30(1). P. 13-45.
4. Rasati R. R. D. Teaching Pronunciation through Movie: Case Study of English Class at Mahad Al Jamiah IAIN Jember (Doctoral dissertation, Institut Agama Islam Negeri Jember), 2020. 92 p.
5. Rogerson-Revell P. M. Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *Relc Journal*. 2021. 52(1). P. 189-205.
6. Ulfa M., Bania A. S. EFL student's motivation in learning English in Langsa, Aceh. *Studies in English Language and Education*. 2019. 6(1). P. 163-170.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Бєлова Наталія** – студентка 4-го курсу, факультет історичної та філологічної освіти, Уманський національний університет.

### ***THE EFFECT OF NATIVE AND INDIGENOUS LANGUAGES ON MODERN SPANISH DIALECTAL DIFFERENCES***

**Jaxon BLASENGAME (University of Colorado Boulder, the USA)**

#### **Abstract**

Throughout all of Latin America, a vast array of native and indigenous languages are present. From Quechua in Peru and Ecuador to Taíno throughout the entire Caribbean, these languages have existed for hundreds of years, mixing and intermingling with Spanish. It is widely known that this contact has provided Spanish with hundreds of loanwords. However, word borrowings are not the only borrowings that have taken place. Many Spanish dialectal differences have been directly influenced by indigenous languages, specifically through the borrowing of distinct phonetic and phonological traits. These borrowings range anywhere from the loss of vowel distinction to even the rhythm at which speakers speak.

The session showcases that native and indigenous languages have had just as much impact on Spanish as Spanish has had on them. In order to push forward with revitalizing indigenous languages, we must first end the stigma surrounding them. This is done through education on indigenous peoples and their languages, allowing them to seem “cooler.” One way this can be done is shown in this session’s presentation.

#### **ABOUT THE AUTHOR**

**Jaxon Blasengame** – undergraduate student, University of Colorado Boulder, the USA

**НАРАТИВНІ МЕХАНІЗМИ КОНСТИТУЮВАННЯ ОБРАЗУ  
ПЕРСОНАЖА: ФОКАЛІЗАЦІЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТА  
КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ НАРАТИВІ**

**Марія БОГДАНОВА (м. Запоріжжя, Україна)**

Образ персонажа у художньому творі є складним смисловим конструктом, конституювання якого визначається не лише системою мовних засобів, а й наративною організацією тексту загалом. Серед наративних механізмів, що регулюють спосіб розкриття образу персонажа перед реципієнтом, ключову роль відіграє фокалізація – категорія, запроваджена Жераром Женеттом для позначення перспективи, крізь яку подається інформація про події і персонажів [4]. Фокалізація регулює не лише обсяг інформації, доступної читачеві, а й спосіб її подачі, визначаючи ступінь психологічної заглибленості образу та характер читацького залучення до нього.

Жерар Женетт розрізняє три типи фокалізації: нульову, за якої всезнаючий оповідач має доступ до внутрішнього світу всіх героїв; внутрішню, за якої оповідь обмежена перспективою одного персонажа; та зовнішню, за якої оповідач фіксує лише те, що спостерігається ззовні, без доступу до внутрішніх переживань [4]. Тип фокалізації принципово визначає спосіб конституювання образу: внутрішня фокалізація створює психологічно заглиблений, суб'єктивно забарвлений образ, тоді як зовнішня – дистанційований та об'єктивований. Шломіт Рімон-Кенан, розвиваючи концепцію Женетта, наголошує, що у реалістичному романі домінує непряма презентація персонажа, яка створює ілюзію «живого» героя, що розкривається через дії, а не через авторські оцінки [5].

Особливої методологічної значущості категорія фокалізації набуває в контексті порівняльного аналізу літературного і кінематографічного наративу. Якщо у романі, написаному від першої особи, внутрішня фокалізація є органічним способом оповіді й надає читачеві безпосередній доступ до думок і переживань персонажа через вербальний потік свідомості, то кінокамера за замовчуванням показує персонажів ззовні. Жоден із цих засобів не є повним

еквівалентом літературної внутрішньої фокалізації: вони передають певні аспекти внутрішнього досвіду персонажа, однак неминуче трансформують його, підпорядковуючи логіці аудіовізуального медіуму.

Сеймур Четмен у праці “Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film” кваліфікує цю відмінність через опозицію *showing/telling*: кіно є переважно медіумом показу, тоді як література поєднує показ і розповідь, вільно переходячи від зовнішнього до внутрішнього, від події до авторського коментаря [3]. Саме на цьому рівні відбуваються найбільш суттєві трансформації образу персонажа при екранізації. Психологічні стани, внутрішні монологи, авторські оцінки – все те, що є природним інструментом літературного образотворення, у кіно має бути або візуалізовано через зовнішні прояви або передано спеціальними кінематографічними засобами суб'єктивізації. При цьому функціональний еквівалент не є тотожним оригінальному засобу: він виконує схожу смислову функцію в межах іншої семіотичної системи, проте неминуче зміщує акценти образу.

Міке Баль у своїй типології наративних рівнів розрізняє фабулу, сюжет і текст, підкреслюючи, що при екранізації трансформації відбуваються переважно на рівні тексту і частково на рівні сюжету, тоді як фабула, як правило, зберігається [1]. Образ персонажа при цьому може суттєво змінюватися саме через різні способи його текстуальної реалізації у різних медіа. Відмінність між літературною і кінематографічною фокалізацією є, таким чином, не технічною, а глибинно семіотичною: вона відображає принципову різницю у способах конституювання суб'єктивності й психологічної глибини персонажа у вербальній та аудіовізуальній знакових системах.

Таким чином, порівняльний аналіз літературної і кінематографічної фокалізації дозволяє виявити принципові відмінності у способах конституювання образу персонажа в різних медіа та концептуалізувати механізми його трансформації при інтерсеміотичному перекодуванні. Наративна категорія фокалізації постає як один із ключових інструментів

інтегративного аналізу образу персонажа, що поєднує наратологічні, семіотичні і медіатеоретичні підходи.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bal M. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. University of Toronto Press, 1985. 254 p.
2. Chatman S. *Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Cornell University Press, 1990. 240 p.
3. Chatman S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press, 1978. 277 p.
4. Genette G. *Narrative Discourse*. Cornell University Press, 1980. 285 p.
5. Rimmon-Kenan S. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Methuen, 1983. 188 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марія Богданова**— аспірантка кафедри англійської філології та лінгводидактики факультету іноземної філології Запорізького національного університету; старша викладачка кафедри іноземних мов та методики викладання соціально-гуманітарного факультету Бердянського державного педагогічного університету.

## ***STYLISTIC TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION PROCESS: TYPES AND CONDITIONS OF APPLICATION***

**Yuliia BOLBIT (Dnipro, Ukraine)**

In modern linguistics, translation is regarded as a complex process of interlingual and intercultural communication that goes beyond the mere substitution of linguistic units. Although Catford defines translation as the replacement of textual material in one language with equivalent textual material in another language [2: 20], this definition does not fully capture its functional and pragmatic complexity. According to Miram, translation is primarily the transfer of information with regard to the pragmatic potential of the text [8: 14], which emphasises the role of

the translator as an interpreter of both content and style. In this context, stylistic transformations serve as an important tool, emerging as a means of overcoming systemic and cultural differences between languages. They ensure the functional adequacy of the translation and help preserve the stylistic value of the original [9: 224].

Among the main types of transformations are expressivisation and neutralisation. Expressivisation involves enhancing the emotional colouring of the translated text by replacing neutral vocabulary with more expressive equivalents, whereas neutralisation, on the contrary, reduces expressiveness. This choice is often determined by genre requirements or the lack of direct equivalents [9: 224].

Compensation also plays a significant role as a technique that allows the translator to convey elements that cannot be rendered directly. As noted by Miram, compensation consists in reproducing semantic or stylistic features by other means or in another part of the text [8: 88]. This is particularly relevant in translating wordplay or dialectal elements, which are replaced by functionally similar devices [7: 52].

Logicalisation and expressivity are likewise important. Logicalisation helps to organise and clarify the exposition, while expressivity aims to preserve emotional depth and the author's individual style. In literary translation, the balance between these two tendencies is crucial for achieving adequacy [3: 63].

Modernisation and archaisation are used to convey temporal and stylistic features of the text. Modernisation makes the text more accessible to contemporary readers, whereas archaisation creates an appropriate historical colouring. In literary translations, these strategies are often combined, which helps preserve the atmosphere of the work [4: 94–97].

The choice of transformations depends on the discursive context and the type of text. According to Hatim and Mason, style is determined by register parameters—field, mode, and tenor—which define the boundaries of translation decisions [5: 45–50]. At the same time, different text types imply different priorities: in official and legal texts, accuracy and the minimisation of transformations dominate [6: 155],

whereas in literary texts the reproduction of the author's idiolect is of primary importance [1: 10].

Thus, stylistic transformations constitute a necessary mechanism for achieving translation adequacy. They make it possible to overcome difficulties of interlingual transfer and preserve the pragmatic effect of the original. Their effectiveness depends on the translator's ability to balance the norms of the target language with the preservation of the authenticity of the source text.

Furthermore, it should be emphasised that the successful application of stylistic transformations requires not only linguistic competence but also cultural awareness and interpretative sensitivity on the part of the translator. The ability to recognise implicit meanings, stylistic nuances, and authorial intent allows the translator to make informed decisions and adapt the text appropriately for the target audience. In this sense, translation can be viewed as a creative and analytical activity that combines strict adherence to norms with a flexible and context-driven approach.

#### REFERENCES

1. Boase-Beier, J. Stylistic approaches to translation. London, New York: Routledge, 2014. 184 p. [https://www.academia.edu/19670526/Stylistic\\_Approaches\\_to\\_Translation](https://www.academia.edu/19670526/Stylistic_Approaches_to_Translation)
2. Catford, J. C. A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics. London: Oxford University Press, 1965. 103 p. <https://archive.org/details/linguistictheory0000catf>
3. Demyanova, Y. O. Perekladatski transformatsii pry perekladi romanu U. S. Moema 'Teatr' [Translation transformations in the translation of W. S. Maugham's novel 'Theatre'] (Qualification work). Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 2020. 63 p. <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/2037/1/Дем%27янова%20Ю.О.Перекладацькі%20трансформації%20при%20трансляції%20роману%20У.%20С.%20Моема%20«Театр».pdf>
4. Dziuba, N. V. Leksyko-stylistychni transformatsii yak zasib dosiahnennia adekvatnoho perekladu (na materialy romanu F. Herberta 'Diuna') [Lexico-stylistic

transformations as a means of achieving adequate translation (based on F. Herbert's novel 'Dune')] (Master's thesis). Drohobych: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2024. 98 p. [http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6806/1/Дзюба%20Н\\_Лексико-стилістичні%20%20трансформації%20як%20засіб%20досягнення%20адекватного%20перекладу.pdf](http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6806/1/Дзюба%20Н_Лексико-стилістичні%20%20трансформації%20як%20засіб%20досягнення%20адекватного%20перекладу.pdf)

5. Hatim, B., Mason, I. Discourse and the translator. London; New York: Longman, 1990. 258 p. <https://archive.org/details/discoursetransla0000hati>

6. Karpenko, N. O., Poliuk, I. S. Leksyko-stylistychni transformatsii ta ikh osoblyvosti pry perekladi tekstiv ofitsiino-dilovoho styliu [Lexico-stylistic transformations and their features in the translation of official-business style texts]. Molodyi Vchenyi, 2019. № 10 (74). P. 155–159. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-37>

7. Koryahina, A. Y. Stylistychni problemy perekladu na prykladi tvoriv T. Manna 'Zacharovana hora' [Stylistic translation problems: A case study of T. Mann's 'The Magic Mountain']. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, 30 (69). № 3. P. 52–57. [https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/3\\_2019/part\\_2/11.pdf](https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/3_2019/part_2/11.pdf)

8. Miram, H. E., Daineko, V. V., Taranukha, L. A., Hryshchenko, M. V., Hon, O. M. Osnovy perekladu [Basics of translation]. Kyiv: Nika-Tsentr, 2002. 190 p. [https://www.academia.edu/8418977/Miram\\_g\\_e\\_osnovi\\_perekladu](https://www.academia.edu/8418977/Miram_g_e_osnovi_perekladu)

9. Volchenko, O. M. (2024). Stylistychni aspekty teorii perekladu [Stylistic aspects of translation theory]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia, № 66, 2024. P. 224–227. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.66.49>

## ABOUT THE AUTHOR

**Yuliia Bolbit** – master's student, Department of English Philology and Translation, Faculty of Social and Linguistic Communication, Horlivka Institute for Foreign Languages, SHEI Donbas State Pedagogical University.

### ***ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ***

**Микола БОЧКАР (м. Полтава, Україна)**

На сьогоднішній день розвиток цифрових технологій фундаментально змінив індустрію перекладу. Поява доступних цифрових інструментів дозволила значно спростити процес виконання перекладу та, водночас, суттєво підвищити його якість. Технології впливають не лише на безпосередню професійну діяльність перекладачів, а й позначаються на особливостях навчання майбутніх філологів.

Адже мета підготовки майбутнього філолога-перекладача у закладах вищої освіти (ЗВО), полягає у формуванні компетентного фахівця у галузі [1: 180-181]. Для перекладачів це означає формування професійної перекладацької компетентності, яка складається із різних субкомпетентностей. Сучасний перекладач має не тільки вміти на високому рівні перекладати тексти у межах однієї чи кількох мовних пар, але й водночас бути менеджером, редактором та впевненим користувачем перекладацьких цифрових інструментів. Тому, існує гостра потреба у пошуку ефективних шляхів формування технологічної перекладацької компетентності майбутніх філологів [1: 181]. Один із таких шляхів вбачаємо в активному застосуванні в освітньому процесі різноманітних сучасних цифрових технологій, зокрема – штучного інтелекту (ШІ).

У першу чергу, ШІ розглядають як засіб полегшення процесу виконання перекладу й підвищення його якості. Однак він може не менш успішно застосовуватися безпосередньо під час вивчення перекладацьких дисциплін здобувачами освіти [2: 44], перетворюючись на персонального навчального

асистента, завдяки його можливості персоналізувати навчальний контент, що є важливим для різномірневої студентської аудиторії вітчизняних ЗВО. ШІ пропонує широкий спектр функцій: аналіз та коментування допущених помилок, надання порад щодо шляхів удосконалення тексту перекладу, генерування навчальних текстів оригіналу для подальшого відпрацювання відповідних перекладацьких навичок і вмінь та навіть розробка окремої унікальної програми, яка буде відповідати індивідуальним побажанням та цілям конкретного здобувача вищої освіти. Таким чином, навчальний процес для студента стає цікавішим і продуктивнішим, так як він отримує змогу ідентифікувати приховані й неусвідомлені проблеми, додатково опрацювати їх, покращуючи у такий спосіб якість виконання наступних перекладацьких завдань.

Так, Е. Анжелоне у своєму дослідженні продемонстрував перспективи застосування ШІ у навчанні перекладу майбутніх філологів для створення перекладацьких завдань та подальшого аналізу отриманих текстів перекладу [2]. Серед корисних рис ШІ для автономного навчання, дослідник відзначив надання негайного зворотного коментаря у вигляді детального опису помилок та пропозицій щодо їх виправлення, а також можливість коригування процесу навчання за допомогою коректно сформульованих запитів самим користувачем. Водночас, Е. Анжелоне вказує на складнощі ШІ під час розробки індивідуального плану та завдань для окремого користувача, що вимагає сформованості вмінь генерувати додаткові запити як важливого складника їхньої технологічної компетентності.

Відповідно, запровадження цієї технології в освітній процес є складним завданням, що супроводжується значною кількістю ризиків, серед яких етичні проблеми, академічна доброчесність, забезпечення достовірності та якості одержаної інформації, яка використовується для тренування ШІ, адекватна інтерпретація соціокультурної інформації тощо [3: 5-7]. В українських реаліях, труднощі можуть виникнути також у контексті наявності відповідної матеріальної-технічної бази та належного рівня підготовки викладачів.

Отже, можна стверджувати, що ШІ може і має стати корисним технологічним інструментом у процесі навчання майбутніх філологів-перекладачів, який дозволяє персоніфікувати їхній освітній процес та вдосконалити необхідні перекладацькі навички й уміння. Однак ШІ не може повністю замінити викладачів, а лише стати корисним помічником, здатним суттєво підвищити ефективність освітнього процесу.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Онищенко М. Ю. Використання інноваційних технологій у навчанні перекладу: перспективи та виклики. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Том 2, вип. 64. С. 179 - 186.
2. Angelone E. Generative AI as a facilitator of deliberate practice in translator training. In JC Penet, Joss Moorkens & Masaru Yamada (eds.), Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning? Berlin: Language Science Press. 2026. P. 27–47. DOI: 10.5281/zenodo.17641066
3. Tian X. Personalized translator training in the era of digital intelligence: Opportunities, challenges, and prospects. Heliyon. 2024. 10(20). Article e39354. DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e39354.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Микола Бочкар** – аспірант першого року навчання, асистент кафедри германської філології та перекладу Національного університету “Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка”.

### ***ВІЙСЬКОВИЙ ДИСКУРС ЯК МЕХАНІЗМ КОНСТРУЮВАННЯ СМИСЛУ: ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІРИ***

**Олена БУГАЙЧУК (м. Луцьк, Україна)**

Сучасна лінгвістика та філософія розглядають дискурс і текст як взаємозалежні соціокультурні феномени. Дискурс тут виступає не лише як акт комунікації, а як епістема (за М. Фуко) — система знань, що структурує суспільну ідеологію та владні відносини [2]. Текст є матеріалізацією цього

дискурсу, чия форма і наповнення зумовлені ширшими дискурсивними практиками. У межах конструктивістської парадигми мова не просто відображає світ, вона його створює. Особливо яскраво це виявляється у військовому дискурсі, який формує сприйняття реальності, визначає межі дозволеного та задає ієрархію цінностей.

У своїй праці «Текст і дискурс» Стефан Хабшайд стверджує, що тексти існують не ізольовано, а як елементи розгалужених «текстових мереж», заснованих на інтертекстуальності. Коли такі мережі охоплюють суспільно значущі теми, вони трансформуються у дискурси (у розумінні М. Фуко), що стають інструментом вироблення знань. Останні тісно переплетені з повсякденним сприйняттям та емоціями, безпосередньо впливаючи на дії соціальних суб'єктів. Оскільки легітимізація цих знань нерозривно пов'язана з владними ієрархіями, дискурс не лише відображає, а й консервує наявні структури влади, водночас створюючи простір для критичної рефлексії [4: 71].

У ході нашого дослідження постають наступні питання: Як військовий дискурс конструює соціальні смисли? Які стратегії легітимізують насильство? Як історичний досвід (на прикладі Німеччини) трансформує військову риторику?

Наше дослідження базується на методах критичного дискурс-аналізу (Н. Ферклаф [3], Т. ван Дейк [1]), концептуальної метафори та контекстуального аналізу. Матеріалом слугують офіційні накази, політичні промови (зокрема німецьких лідерів), медіа-тексти та культурні наративи. Щодо механізмів смислотворення у військовому дискурсі, то військовий дискурс конструює реальність через чотири ключові механізми:

1. Формування картини світу («Свій — Чужий»), так як дискурс радикально спрощує складну соціальну реальність до бінарних опозицій. Текстуально це матеріалізується через метафори: «Ми» — захисники та носії правди, «Вони» — варварські агресори.

2. Дегуманізація ворога та героїзація своїх, тобто дискурс легітимізує насильство, змінюючи смисл понять. Ворог позбавляється

людських рис (називається «звіром», «ордою»), що знижує психологічний бар'єр для його знищення, тоді як свої підносяться до рівня міфічних героїв.

3. Екстраординаризація, адже військовий дискурс переводить суспільство в режим «тут-і-зараз», де звичайні норми моралі призупиняються заради єдиної мети — перемоги.

4. Конструювання колективної пам'яті, а саме поточні конфлікти інтерпретуються як продовження історичної боротьби, що надає смислу сучасним жертвам. Конструювання смислу — основний процес, що розглядається через призму лінгвосоціальної реальності.

Що стосується специфіки німецького військового дискурсу, то слід зазначити, що німецький досвід (нацизм, Друга світова війна) сформував унікальну «культуру стриманості» (*Zurückhaltung*). Конструювання смислу тут відбувається через:

1. Евфемізацію, яка є головним механізмом німецького дискурсу для легітимізації військових дій, тобто відбувається заміна слова «*Krieg*» (війна) на «*Einsatz*» (операція) або «*bewaffneter Konflikt*» (озброєний конфлікт). Це перетворює війну на технічну задачу, знижуючи суспільну критику.

2. Трансформацію сили у відповідальність, так як концепція «*Vorwärtsverteidigung*» (оборона вперед) та термін «*sicherheitspolitische Verantwortung*» (відповідальність у сфері безпеки) виправдовують військові місії як захист цінностей, а не прояв агресії. Легітимізація насильства є соціокультурним результатом впливу військового дискурсу на суспільство.

3. Переосмислення ідентичності: Замість героїзації воїна (*Heldentum*) утверджується концепт «громадянина у формі» (*Staatsbürger in Uniform*), що підпорядкований цивільному контролю.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що тексти (промови, накази, статті) реалізують глибинний дискурс, який через метафори, жанри та аргументацію

конструює смисл конфлікту, робить його зрозумілим і прийнятним для суспільства. Взаємодія цих понять є ключем до розуміння того, як мова формує соціальну реальність у координатах «знання — влада — комунікація».

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Ван Дейк Т. А. Дискурс і влада / пер. з англ. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 210 с.
2. Фуко М. Археологія знання / пер. з фр. К.: Основи, 2003. 326 с.
3. Fairclough N. Language and Power. 2. Auflage. Harlow : Longman, 2001. 226 p.
4. Habscheid, S. Text und Diskurs / Stephan Habscheid. Paderborn : Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG, 2009. 122 S.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Бугайчук** – старший викладач, аспірант кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки. Коло наукових інтересів: дискурс, військовий дискурс, аналіз дискурсу, юридична лінгвістика, перекладознавство, культура пам'яті, міжкультурна комунікація.

### ***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ТА ЦИФРОВИЙ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ***

**Оксана БУРКОВСЬКА (м. Слов'янськ, Україна)**

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтеграцією у міжнародний освітній простір та активним використанням цифрових технологій. У технічних університетах це зумовлює зростання ролі мовної підготовки, оскільки майбутні інженери повинні ефективно працювати з іншомовними науково-технічними джерелами, брати участь у міжнародних проєктах та професійній комунікації [5: 37].

Водночас традиційні методи викладання мов не завжди відповідають сучасним вимогам, що актуалізує необхідність впровадження методичних

інновацій. Особливого значення набуває поєднання мовної підготовки з професійною спрямованістю навчання.

Викладання мов у технічному університеті має низку специфічних рис:

- 1) професійна спрямованість навчання;
- 2) обмежена кількість аудиторних годин;
- 3) необхідність роботи з технічною термінологією;
- 4) орієнтація на практичне використання мови.

У зв'язку з цим особливо важливим є формування не лише загальномовних, але й професійно орієнтованих комунікативних компетентностей [1: 315].

Сучасні методичні інновації

#### 1. Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід передбачає формування здатності застосовувати мовні знання у професійній діяльності. Він орієнтований на розвиток комунікативної та професійної компетентностей студентів [2: 237].

#### 2. ESP (English for Specific Purposes)

Підхід ESP (англійська для спеціальних цілей) є одним із ключових у технічних університетах. Він передбачає навчання мови відповідно до професійних потреб студентів, включаючи роботу з технічною документацією та спеціалізованими текстами [3: 5].

#### 3. Використання цифрових технологій

Цифрові технології значно розширюють можливості викладання мов. Використання онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів і змішаного навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу [5: 39].

#### 4. Проєктне та проблемно-орієнтоване навчання

Проєктне навчання дозволяє студентам застосовувати мовні знання у практичних ситуаціях. Виконання професійно орієнтованих завдань сприяє розвитку критичного мислення та самостійності [4: 2].

#### 5. Інтеграція рідної та іноземної мов

Інтегрований підхід передбачає поєднання викладання рідної та іноземної мов, що сприяє формуванню навичок перекладу та глибшому розумінню термінології [1: 383].

Отже, методичні інновації у викладанні мов у технічному університеті сприяють формуванню професійної мовної компетентності студентів. Використання компетентнісного підходу, ESP, цифрових технологій та інтерактивних методів навчання забезпечує ефективну підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах глобалізації [2: 5].

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. – Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу. Вінниця: Нова книга, 2008. 448 с.
3. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
4. Dudley-Evans T. *Developments in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.  
[https://assets.cambridge.org/97805215/96756/excerpt/9780521596756\\_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/97805215/96756/excerpt/9780521596756_excerpt.pdf)
5. Особливості цифровізації вищої освіти в сучасних умовах. Педагогічні інновації: ідеї, реалії перспективи. Том 2, № 27, 2021. С. 37-43.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Бурковська** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій, ТОВ «ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА». Коло наукових інтересів: «Використання новітніх технологій у викладанні іноземних мов для технічних спеціальностей».

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ  
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ**

**Олена ВЕЛІДЧУК (м. Миколаїв, Україна)**

У сучасній вищій освіті формування критичного мислення студентів молодших курсів є важливим завданням, оскільки воно сприяє розвитку здатності аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатню залученість студентів, тому зростає потреба у використанні інноваційних підходів. Одним із таких підходів є гейміфікація — застосування ігрових елементів у навчальному процесі для підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності студентів.

Практична реалізація гейміфікації базується на використанні цифрових інструментів, що трансформують аналітичну роботу в ігровий виклик. Центральне місце посідають сервіси миттєвих опитувань Kahoot! та Quizlet, які дозволяють створювати вправи на деконструкцію тексту. Замість стандартних тестів студенти беруть участь у сесіях, де потрібно на швидкість ідентифікувати логічні помилки, маніпулятивні заголовки або розрізняти факти й суб'єктивні судження. Ігровий азарт і прагнення потрапити в «лідерборд» стимулюють швидке перемикавання від поверхневого читання до глибокого аналізу змісту [1; 3].

Розвиток аналітичних навичок продовжується через інтерактивні мультимедійні блоки LearningApps та Liveworksheets. Ці платформи дозволяють впроваджувати механіки «сортування» та «пошуку відповідностей», де студенти класифікують джерела за ступенем їхньої надійності або вибудовують логічні ланцюжки аргументації. Використання елементів пазлів або стратегічних ігор перетворює рутинну перевірку джерел на завдання, де кожна помилка вимагає повернення до вихідного тексту, що закріплює звичку до ретельного аналізу [2; 6].

Особливу роль у цій методиці відіграє сторітелінг та візуальне моделювання за допомогою сервісів на кшталт Storyboard That. Студенти

створюють ігрові сценарії, де головний герой має прийняти рішення в умовах інформаційного конфлікту. Такий підхід змушує молодь не просто споживати контент, а прогнозувати наслідки дій та аргументувати вибір певної стратегії, переносячи критичне мислення у площину практичної симуляції [5; 8].

Завершальним етапом формування компетенцій є веб-квести — комплексні ігрові проєкти, де студенти стають «інформаційними детективами». Проходячи через цифрові перешкоди, вони розгадують логічні загадки та проводять фактчекінг. Кожен успішно пройдений рівень підтверджує сформованість певної складової критичного мислення — від вміння ставити запитання до здатності робити обґрунтовані висновки. Використання балів та ігрових статусів у межах таких проєктів забезпечує високий рівень залученості та активну взаємодію в групах [4: 28-31; 7: 73-80; 9].

Узагальнюючи **зазначене**, можна зробити висновок, що гейміфікація є ефективним інструментом формування критичного мислення студентів молодших курсів. Використання ігрових елементів підвищує мотивацію, активізує пізнавальну діяльність і сприяє розвитку аналітичних навичок. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку гейміфікованих моделей для окремих дисциплін та вивчення їхнього впливу на професійні компетентності студентів.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дячишина К. Використання інтерактивних тестів для підтримки змішаного навчання у процесі вивчення англійської мови: Kahoot і Quizlet [Електронний ресурс] / К. Дячишина ; наук. керів. О. Павлусь. – Режим доступу: <https://eprints.zu.edu.ua/42329/1/19.pdf>

2. Інструкція-посібник: як працювати з платформою Liveworksheets. Всеосвіта. Бібліотека методичних матеріалів. <https://vseosvita.ua/library/instruktsiia-posibnyk-iaк-pratsiuvaty-z-platformoiu-liveworksheets-898956.html>

3. Kahoot! – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів. URL: <https://naurok.com.ua/kahoot-onlayn-servis-dlya-stvorenniya-viktorin-didaktichnih-igor-i-testiv-151085.html>
4. Сокол І.М. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості / І.М. Сокол // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2023. № 2(9). С. 28-31.
5. Створення коміксів. Робота з Storyboardthat. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/300147/296557>
6. LearningApps.org [Електронний ресурс] : інтерактивні та мультимедійні навчальні блоки. – Режим доступу: <https://learningapps.org/>.
7. Ahmed A. A., Oyeyipo A. O., Yunus S. A., Umar M. A. The role of gamification in enhancing critical thinking skills in online science education. J. Sains, J. Saintifik, J. Multidisiplin. 2025. № 23. P. 73-80.
8. Heliawati L., Lidiawati L., Pursitasari I. D. Articulate Storyline 3 multimedia based on gamification to improve critical thinking skills. IJERE. 2024. Vol. 11, № 3. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22168>
9. Silva A. P. da, Oliveira L. B. de, Oliveira L. B. Developing critical thinking skills through gamification. Thinking Skills and Creativity. 2023. Vol. 49. Art. № 101354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101354>

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Велідчук** – здобувачка вищої освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**Леся Добровольська** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**ENHANCING VOCABULARY ACQUISITION THROUGH MIND**

**MAPPING**

**Iryna VOLYNETS, Anhelina KOLISNICHENKO (Uman, Ukraine)**

Vocabulary acquisition lies at the heart of successful language learning, serving as the essential building block for both understanding and producing language. Without sufficient vocabulary, learners struggle to express their thoughts, comprehend authentic materials, or engage in meaningful communication. Traditional teaching methods, word lists, translation exercises, and rote memorization, have dominated classrooms for decades, yet their effectiveness remains questionable. These approaches fail to create meaningful connections between new words and existing knowledge, making the learning process mechanical and monotonous. Learners become trapped in a frustrating cycle of forgetting that undermines confidence and gradually erodes motivation for language learning altogether.

Recent research has shifted toward cognitively-based strategies that help learners organize and internalize vocabulary more effectively. *Dual Coding Theory* suggests that combining verbal and visual information strengthens memory by creating multiple retrieval pathways [1; 3]. When learners encounter words alongside relevant images or visual structures, they encode information through two distinct channels rather than one, making recall significantly more reliable. *Cognitive Load Theory* complements this approach by explaining why certain instructional methods succeed while others fail. Well-designed visual tools reduce unnecessary mental effort, freeing working memory for meaningful learning rather than overwhelming it with redundant information [4]. This principle becomes especially important in vocabulary instruction, where students must simultaneously process new words, their meanings, pronunciation, usage patterns, and contextual examples.

*Mind mapping* naturally aligns with both principles. Wang and Dostál (2018) developed and tested a methodology for integrating mind maps into English vocabulary instruction, finding that it enhanced student engagement and transformed learning into an active, creative process that students find more compelling than

traditional methods [5]. Feng et al. expanded these findings by examining multiple dimensions of learning outcomes, revealing that mind mapping positively affected not only vocabulary recall and retention but also motivation and willingness to communicate [2]. These additional benefits matter considerably, since vocabulary knowledge means little if students lack the confidence to actually use the words they have learned. The technique thus addresses both cognitive and affective dimensions of language learning simultaneously. The visual-spatial organization of mind maps helps students perceive relationships between words rather than treating each item as isolated information, mirroring how native speakers naturally organize their mental lexicons.

Translating these findings into classroom practice requires careful planning. Teachers should begin with pre-structured templates that significantly reduce cognitive load, allowing students to focus on semantic organization rather than design decisions. Support can gradually fade as students gain experience. Time allocation also deserves attention: activities initially require 15–20 minutes, more than traditional methods might demand, but efficiency improves considerably after several sessions. Creative anxiety presents a real barrier for many students, and reassuring them that effective organization matters more than aesthetic appeal helps reduce this obstacle.

Mind mapping works best for organizing thematic vocabulary, exploring word families, or reviewing previously studied material, and functions most effectively as a complement to other instructional approaches rather than a replacement. Teachers should introduce it gradually before expanding its role. When applied with thoughtful planning and adequate support, mind mapping transforms vocabulary learning from mechanical memorization into an engaging process that helps students build lasting, interconnected knowledge.

## REFERENCES

1. Bi Y. Dual coding of knowledge in the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*. 2021. Vol. 25, no. 10. P. 883–895.

2. Impact of mind-mapping technique on EFL learners' vocabulary recall and retention, learning motivation, and willingness to communicate / R. Feng et al. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, no. 6. P. e16560.
3. Kanellopoulou C., Kermanidis K. L., Giannakoulopoulos A. The dual-coding and multimedia learning theories: Film subtitles as a vocabulary teaching tool. *Education Sciences*. 2019. Vol. 9, no. 3. P. 210.
4. Sweller J., van Merriënboer J. J. G., Paas F. Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31, no. 2. P. 261–292.
5. Wang X., Dostál J. Using a mind map to learn English vocabulary. *Proceedings ICEEL '18*. 2018. P. 150–153.

#### **ABOUT AUTHORS**

**Iryna Volynets** – bachelor student of the 3rd year, Faculty of Historical and Philological Education.

**Anhelina Kolisnichenko** – Ph.D., Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages Theory and Methodology.

#### ***THE COMPARATIVE-HISTORICAL METHOD IN THE COURSE «GENERAL LINGUISTICS»***

**Volodymyr GLUSHCHENKO (Sloviansk – Dnipro, Ukraine)**

The educational component «General Linguistics» is a generalizing, summarizing course taught to students of the specialty A4 Secondary education 014.021 *English language and foreign literature* in the educational and professional programme «Secondary education (Language and literature (English))» and specialty B11 *Philology* 035.041 *German language and literature (translation included), first – English* for the educational and professional programme «Philology (German language and literature (translation included))» second (master's) level of higher education.

The comparative-historical method plays a significant role in linguistics. However, as a subject taught in higher education, it has, in our opinion, been insufficiently studied.

As is well known, the comparative-historical method and comparative-historical linguistics (comparativistics) emerged in the first quarter of the 19th century in the works of F. Bopp, J. Grimm, R. Rask, A. Vostokov. Throughout the 19th century and the first quarter of the 20th century, this method held a leading position in world linguistics. During this period, comparativistics achieved impressive results in studying the history of related languages.

The deciphering and reconstruction of extinct languages became one of the vivid indicators of the effectiveness of comparative-historical research. We mean the Hittite-Luwian, Tocharian, and Paleo-Balkan languages in Indo-European studies.

Therefore, it is important that students grasp the core postulates of comparativistics and acquire deep methodological knowledge.

It is essential to provide students with a clear definition of the comparative-historical method, to outline its structure, and to present both its strengths and its inherent limitations.

The following definition of the comparative-historical method is well known among linguists: the comparative-historical method is «a system of scientific research techniques used in the study of related languages in order to reconstruct the historical background of these languages and reveal the patterns of their development, beginning from the proto-language» [2: 58].

However, this definition is both too narrow and too broad. It is too narrow if viewed from the perspective of the method's structure, as it equates the method with techniques. It is too broad in characterizing the techniques of the comparative-historical method: in the proposed interpretation, it includes any techniques used in historical linguistic research [1: 13–14]. This approach is not appropriate.

By means of the comparative-historical method, comparativists uncover the laws that governed the development of related languages in the past, trace the evolution of these languages on the basis of their common origin from the proto-

language (the basic language). This proto-language is reconstructed and hypothetically restored by scholars.

The structure of the comparative-historical method is characterized in the context of a broad interpretation of the linguistic method as a heterogeneous unit. Within the structure of the linguistic method three heterogeneous components are distinguished: ontological, teleological, and operational [1: 12].

The ontological component of the comparative-historical method includes certain principles and approaches. The leading principle, which actually gave rise to comparative-historical linguistics, is the principle of historicism [1: 15; 5: 22].

However, this is not the only principle within the ontological structure of the comparative-historical method. Our historical-scientific reconstruction shows that works in the comparative-historical tradition also emphasize the principles of causality, systematicity, and the principle of general connection of the phenomena [1: 15–23; 5: 27].

The teleological component of the linguistic method includes the purpose of the research. It is interpreted in factual and methodological aspects. First, this is the reproduction of models of proto-linguistic states of families and groups of related languages, their further development and division into independent languages, as well as the creation of comparative-historical descriptions (grammars and dictionaries) of related languages [4: 485]. This purpose is realized in the following tasks: 1) establishing the genetic relatedness of certain languages on the basis of the postulate of their origin from a proto-language; 2) explaining the causes and conditions of the disintegration of the proto-language and the emergence of independent languages; 3) uncovering the regularities of the evolution of related languages, identifying secondary convergences and divergences among them.

Second, the purpose of comparative-historical research may be presented as the disclosure of historical, causal, and systemic connections of linguistic facts, that is, as the realization of the principle of general connection of the phenomena on specific historical-linguistic material [1: 23].

The operational component consists of certain techniques and procedures: 1) genetic identification of linguistic facts, 2) linguistic reconstruction of the archetype and phonetic law, 3) dating and localizing linguistic phenomena and their systemically connected sets [3: 84].

Considering the genesis and evolution of the comparative-historical method, the authors distinguish three stages of its history. Regarding the first stage (1820s–1860s), it is appropriate to speak of the emergence and formation of the comparative-historical method. The content of the second (classical) stage (the 1870s – the 1930s) is the development of the comparative-historical method and the systematization of comparative-historical material. The third stage (the 1940s – the 2020s) is characterized by the study of new languages, the incorporation of newly discovered ancient manuscripts (and, with the advent of printing, printed works), as well as the application of new research methods that complement the comparative-historical method.

During the 19th century and the early 20th century, the comparative-historical method was the leading method in linguistics. It remains relevant today.

To support systematic mastery of the material, students are offered a number of exercises related to the techniques of genetic identification of facts, the chronological ordering and localisation of linguistic phenomena and their systematically interrelated groupings, and the procedure of linguistic reconstruction.

Therefore, studying the comparative-historical method within the course «General Linguistics» contributes to the quality of the general theoretical training of masters, giving them a correct understanding of language as a dynamic phenomenon. This is a development of the traditions of teaching this course in Ukraine and abroad.

## REFERENCES

1. Глущенко В. А. Порівняльно-історичний метод в українському та російському мовознавстві XIX ст. 30-х рр. XX ст. : монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 255 с.

2. Вопросы методики сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков. М.: Изд-во АН СССР, 1956. 323 с.

3. Климов Г. А. Основы лингвистической компаративистики. М.: Наука, 1990. 168 с

4. Нерознак В. П. Сравнительно-исторический метод. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 485–486.

5. Glushchenko V. A. The Principle of Historicism and the Origins of the Comparative-Historical Method. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки : збірник наукових праць* / гол. ред. О. І. Іліаді. Одеса: Астропринт, 2024. № 39. С. 18–34.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Володимир Глущенко** – доктор філологічних наук, професор кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

### ***ENHANCING READING SKILLS IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH INTERACTIVE ACTIVITIES***

**Anastasiia HNATIUK, Olha SUSHKEVYCH (Uman, Ukraine)**

Reading is a fundamental skill in language learning that enables students to access information, develop vocabulary, and enhance overall communicative competence. However, many learners experience difficulties in understanding texts due to limited vocabulary, lack of motivation, or passive learning environments. Traditional approaches to teaching reading often focus on silent reading and comprehension questions, which may not fully engage students. Therefore, there is a growing need to incorporate interactive activities that promote active participation and deeper understanding.

The purpose of this paper is to analyse the role of interactive activities in developing reading skills in the English classroom and to provide practical recommendations for their implementation.

Over the past few years, the role of learner engagement has increasingly been emphasized in the development of reading skills in the English classroom. Engaged learners are more likely to persist in doing tasks, retain information, and apply new knowledge in meaningful ways [1: 205]. Consequently, the design and delivery of reading lessons must go beyond traditional textbook-based instruction and incorporate interactive, playful, and differentiated activities that appeal to the needs and interests of secondary school students.

Technological progress has also presented new tools for engaging readers. Interactive storybooks, phonics games, and multimedia applications have been introduced to support literacy development by making the reading process more engaging and accessible [2]. Nevertheless, their success is largely determined by the way they are incorporated into classroom practice. When used thoughtfully, these tools can foster active participation, provide immediate feedback, and cater to diverse learning styles. For instance, multimedia elements such as audio narration, animations, and interactive tasks can help learners better understand complex texts and retain information more effectively. Moreover, digital platforms often allow for individualized learning, enabling students to progress at their own pace and revisit challenging material when necessary.

Group discussions are important as they encourage students to think critically about the text they have read. The participants express their own ideas rather than perform in a hypothetical situation. Group work is ideal, because in small groups (3–4 members) even weak students must be active. To facilitate a successful group discussion, a teacher needs to choose a thought-provoking text, set clear guidelines and use open-ended questions. These questions should challenge students to justify their opinions and consider alternative interpretations.

Story mapping is a suitable strategy for visual learners as a graphic representation is often used to illustrate the story structure and sequence of events. It helps students organize the elements of a story, such as characters, setting, plot, conflict, and resolution so as to understand how each element contributes to the overall story. According to Sayeski and Paulsen, by means of story mapping students

can draw pictures to represent the sequence or write down the keywords. The teacher can create their story maps with headings to match the instructional goals [3: 53].

The story mapping strategy has proven to be effective in enhancing students' reading comprehension achievement. While applying this strategy during reading, students can identify the main ideas, make inferences, and expand their vocabulary. Furthermore, the use of story mapping after reading enables learners to easily recall the key message of the text when completing comprehension tasks. Next, students who are taught using the story mapping strategy tend to demonstrate higher motivation when engaging with reading materials. Finally, this strategy helps reduce boredom during the reading process, making learning more engaging and interactive.

To create a story map, a teacher should draw a diagram using a chart or graphic organizer. Then, student have to fill it in with the information from the text identifying key components. A teacher ought to encourage them to use their own words to describe the elements, promoting active engagement with the material. The completed map can be used as a basis for further discussion or writing assignments. Analysing the map collectively can reveal new insights and reinforce understanding.

Reading through interaction can increase learners' opportunities. As students are becoming more different, teachers need to vary their grouping practices during reading. Teachers can meet the needs of all students by careful use of a variety of grouping practices, including whole-class instruction, teacher- and peer-led small group instruction, pairing and peer tutoring, and one-on-one instruction.

To conclude, interactive activities play a crucial role in enhancing reading skills in the English classroom. They not only improve comprehension but also increase student motivation and engagement. The integration of such activities transforms reading into a dynamic and meaningful process.

## REFERENCES

1. Hasanzade T. Enhancing reading skills in young learners: strategies for structuring engaging literacy lessons. *Porta Universorum*. 2025. Vol. 1. Iss. 4. Pp. 205–211. URL: <https://doi.org/10.69760/portuni.0104020>

2. Neuman S. B., Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. 2007. Vol. 42. Iss. 1. Pp. 10–32. URL: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.1.1>

3. Sundari Z. Story mapping strategy to teach reading comprehension. *English Language Education and Literature*. 2019. Vol. 4 No. 2. Pp. 50–55.

#### **ABOUT THE AUTHOR**

**Anastasiia Hnatiuk** – 4<sup>th</sup> year student, Bachelor's Degree, Faculty of Historical and Philological Education, Uman National University.

**Olha Sushkevych** – PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages Theory and Methodology, Uman National University. Research interests: General Linguistics, English Methodology.

#### **ФУНКЦІЙНА СЕМАНТИКА ЛАТИНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ**

**Олена ГОРЛОВА (м. Дніпро, Україна)**

Латинська мова протягом тисячоліть відіграла роль мови-посередника в культурному, науковому та правовому просторі Європи, залишивши глибокий слід у сучасних мовах у вигляді фразеологічних одиниць. Латинські фразеологізми є унікальним лінгвістичним феноменом, що поєднує в собі семантичну ємність, стилістичну маркованість та виражену функційну навантаженість у різних сферах комунікації. Попри значний інтерес дослідників до загальних питань фразеології, функційно-семантичний аспект латинських запозичень залишається недостатньо висвітленим у вітчизняному мовознавстві.

Актуальність теми зумовлена широким уживанням латинських фразеологічних одиниць у сучасному науковому, юридичному та публіцистичному дискурсах, а також потребою системного опису їхніх семантичних і функційних характеристик у контексті різних комунікативних сфер. Метою дослідження є аналіз функційно-семантичних особливостей

латинських фразеологічних одиниць у сучасному мовленні. Для досягнення мети поставлено такі завдання: визначити основні типи латинських фразеологічних одиниць за структурним критерієм; охарактеризувати їхні функції в різних типах дискурсу; простежити трансформацію семантики латинських фразеологізмів у процесі засвоєння сучасними мовами.

Під фразеологічною одиницею розуміємо відтворюване поєднання слів із цілісним або частково переосмисленим значенням, що характеризується семантичною злитістю компонентів та відтворюваністю в мовленні як готова одиниця. Як зазначає Л. Г. Скрипник, «фразеологія являє собою складну й розгалужену систему стійких зворотів, що відображають специфіку національного бачення світу та культурно-мовний досвід народу» [2: 18]. Латинські фразеологічні одиниці вирізняються з-поміж інших запозичень тим, що зазвичай зберігаються в оригінальній латинській формі, не піддаючись морфологічній адаптації до мови-реципієнта, що зумовлює їхню особливу стилістичну маркованість та книжний характер.

За структурним критерієм латинські фразеологічні одиниці поділяються на кілька основних груп. До першої групи належать крилаті вислови та сентенції, що являють собою граматично завершені речення: «*Veni, vidi, vici*» (Прийшов, побачив, переміг), «*Errare humanum est*» (Людині властиво помилятися), «*Per aspera ad astra*» (Через терни до зірок). Другу групу утворюють стійкі словосполучення термінологічного характеру, широко вживані в науковому та юридичному дискурсах: «*status quo*», «*terra incognita*», «*modus vivendi*», «*nota bene*». До третьої групи відносимо фразеологізми у формі скорочень та аббревіатур: «*etc*» (*et cetera*), «*i.e.*» (*id est*), «*e.g*» (*exempli gratia*). В. Д. Ужченко та Д. В. Ужченко підкреслюють, що «структурна організація фразеологічної одиниці безпосередньо впливає на її семантичний обсяг та функційний потенціал у різних типах дискурсу» [3: 87]. Така структурна різноманітність зумовлює специфіку функційного навантаження різних типів латинських фразеологічних одиниць.

Аналіз функційної семантики латинських фразеологізмів засвідчує, що вони виконують кілька ключових функцій у сучасних текстах. Номінативна функція полягає в позначенні понять, явищ або ситуацій, для яких у мові-реципієнті відсутні точні еквіваленти або наявні відповідники є менш точними. Так, юридичний термін «*habeas corpus*» позначає правовий принцип недоторканності особи, а «*de facto*» / «*de jure*» розрізняють фактичний та юридичний стани речей – нюанси, що важко передати одним словом іншою мовою. К. Т. Баранцев зазначає, що «номінативна функція латинських крилатих виразів у юридичному та науковому дискурсах є первинною і визначальною, оскільки саме ці одиниці нерідко позначають поняття, що не мають точних відповідників у слов'янських мовах» [1: 12].

Стилістична функція є не менш важливою: уживання латинських фразеологічних одиниць підвищує стилістичний реєстр висловлювання, надає тексту академічного, офіційного або урочистого звучання. У науковому дискурсі вислови на зразок «*mutatis mutandis*» (зі змінами, що необхідно внести) або «*ceteris paribus*» (за інших рівних умов) сигналізують про методологічну коректність та наукову культуру автора. У публіцистиці вживання латинських фразеологізмів нерідко виконує іронічну або оцінну функцію, дистанціюючи автора від описуваного явища. Крім того, латинські одиниці виконують функцію культурного маркера, апелюючи до спільного інтелектуального досвіду автора та читача і встановлюючи між ними особливі комунікативні відносини [2: 94; 3: 213].

Особливої уваги заслуговує трансформація семантики латинських фразеологічних одиниць у процесі їхнього функціонування в сучасних мовах. Частина фразеологізмів зберігає своє первісне значення практично незмінним – передусім це стосується термінологічних одиниць наукового та юридичного дискурсів, де семантична точність є ключовою вимогою. Інші фразеологізми зазнають семантичного розширення або звуження: вираз «*alma mater*» (букв. «мати годувальниця») первісно позначав богиню-покровительку, а в сучасному вживанні набув значення навчального закладу. Показовим є також феномен

семантичного зсуву, коли латинський фразеологізм у новому контексті набуває значення, відсутнього в оригіналі. Як зазначає К.Т. Баранцев, «семантична еволюція латинських крилатих виразів у сучасних мовах є закономірним наслідком їхньої адаптації до нових комунікативних потреб та культурних контекстів» [1: 27].

Дослідження функційної семантики латинських фразеологічних одиниць у різних типах дискурсу засвідчує їхню нерівномірну дистрибуцію. Найвища концентрація латинських фразеологізмів спостерігається в юридичному дискурсі, де вони виконують передусім термінологічну функцію: «*nulla poena sine lege*», «*praesumptio innocentiae*», «*res iudicata*». У науковому дискурсі латинські одиниці слугують метамовними маркерами та засобами точної номінації методологічних понять. У публіцистичному та художньому дискурсах переважають крилаті вислови та сентенції, що виконують передусім експресивну та оцінну функції. Л. Г. Скрипник підкреслює, що «дискурсивна зумовленість семантики фразеологічної одиниці виявляється в тому, що той самий вираз може набувати різного функційного навантаження залежно від комунікативного контексту його вживання» [2: 157].

Таким чином, латинські фразеологічні одиниці являють собою семантично та функційно неоднорідний пласт лексики, що відіграє важливу роль у різних комунікативних сферах. Їхня функційна семантика визначається взаємодією первісного латинського значення з прагматичними умовами сучасного вживання, стилістичними конвенціями відповідного дискурсу та культурно-когнітивним контекстом. Структурна класифікація латинських фразеологізмів корелює з їхнім функційним потенціалом: граматично завершені сентенції реалізують переважно експресивну та оцінну функції, тоді як термінологічні словосполучення орієнтовані насамперед на номінативну точність.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранцев К. Т. Латинсько-українсько-англійський словник крилатих виразів і сентенцій. Київ : Знання, 2009. 736 с.

2. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. Київ : Наукова думка, 1973. 280 с.
3. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови. Київ : Знання, 2007. 494 с.
4. Ухіна Т. М. Психологія оволодіння іноземною мовою. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 198 с.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Горлова** – кандидатка філологічних наук, доцентка ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ***

#### ***ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ***

**Олена ГОРЛОВА (м. Дніпро, Україна)**

Проблема успішності оволодіння іноземною мовою є однією з центральних у сучасній психолінгвістиці та прикладній лінгвістиці. Попри значний обсяг досліджень у цій галузі, питання про те, які психолінгвістичні чинники відіграють вирішальну роль у формуванні іншомовної компетентності, залишається дискусійним. Практика викладання іноземних мов переконливо свідчить, що навіть за однакових умов навчання різні учні досягають суттєво відмінних результатів, що вказує на визначальну роль індивідуально-психологічних чинників у процесі засвоєння мови.

Психолінгвістичний підхід до вивчення оволодіння іноземною мовою передбачає аналіз внутрішніх психічних процесів, що лежать в основі засвоєння мовних структур, формування мовленнєвих навичок та розвитку іншомовної комунікативної компетентності. На відміну від суто лінгвістичного підходу, що зосереджується на структурних особливостях мови, психолінгвістика акцентує на механізмах сприйняття, переробки та породження мовлення. Як зазначає О. О. Леонт'єв, «оволодіння іноземною мовою є не просто накопиченням знань

про мовну систему, а формуванням нового мовленнєвого механізму, що функціонує паралельно з рідномовним або в тісній взаємодії з ним» [4: 143]. Саме цим зумовлена складність та індивідуальна варіативність процесу засвоєння іноземної мови.

Одним із провідних психолінгвістичних чинників успішності є мовна здібність – комплекс індивідуально-психологічних властивостей, що визначають потенційні можливості людини до засвоєння мовного матеріалу. Традиційно мовна здібність розглядається як багатокomпонентна структура, що включає фонетичний слух і пам'ять, здатність до індуктивного мовного узагальнення, асоціативну мовну пам'ять та граматичну чутливість. Дослідження Т. М. Ухіної засвідчують, що «рівень розвитку мовної здібності корелює з темпом засвоєння іноземної мови, проте не є єдиним визначальним чинником: при достатній мотивації та сприятливих умовах навчання навіть учні з середнім рівнем мовної здібності можуть досягати значних успіхів» [5: 89]. Це свідчить про взаємодоповнюваність різних психолінгвістичних чинників у процесі оволодіння мовою.

Мотивація є чинником, якому в сучасній психолінгвістиці надається особливого значення. Розрізняють інструментальну мотивацію, що пов'язана з практичними цілями вивчення мови (кар'єрні перспективи, подорожі, доступ до інформації), та інтегративну мотивацію, що виражає прагнення до прилучення до культури та спільноти носіїв мови. Дослідження свідчать, що інтегративна мотивація, як правило, забезпечує вищий рівень досягнень у довгостроковій перспективі, оскільки стимулює глибше занурення в мовне та культурне середовище. За спостереженнями С. П. Кожушко, «мотивація виконує не лише спонукальну, а й регулятивну функцію в процесі оволодіння іноземною мовою, визначаючи не лише інтенсивність, а й стратегії навчальної діяльності» [3: 67]. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на щирому інтересі до мови та культури, виявляється стійкішою і продуктивнішою, ніж зовнішня, що спирається на оцінки чи зовнішній тиск.

Суттєвим психолінгвістичним чинником є мовна тривожність – специфічний стан занепокоєння та невпевненості, що виникає в ситуаціях іншомовного спілкування. Дослідження переконливо засвідчують, що висока мовна тривожність негативно позначається на продуктивності мовлення, перешкоджає ризику та мовленнєвій ініціативі, а також знижує здатність до ефективного засвоєння нового матеріалу. Механізм цього впливу пов'язаний із тим, що тривожність поглинає когнітивні ресурси, необхідні для мовленнєвої переробки. Як зазначає В. В. Жура, «подолання мовної тривожності є важливим педагогічним завданням, що потребує створення психологічно безпечного навчального середовища, в якому помилка сприймається як природний елемент навчального процесу» [1: 54]. Позитивна емоційна атмосфера в навчальному середовищі знижує тривожність і сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Важливу роль у процесі оволодіння іноземною мовою відіграють також пам'ять і стратегії навчання. Робоча пам'ять, що забезпечує утримання та переробку мовної інформації під час виконання комунікативних завдань, є одним із найбільш надійних предикторів успішності в іноземній мові. Учні з більшим обсягом робочої пам'яті демонструють кращі результати в аудіюванні, читанні та граматичному засвоєнні. Водночас дослідники наголошують, що усвідомлене використання ефективних стратегій навчання – когнітивних, метакогнітивних, соціально-афективних – значною мірою компенсує індивідуальні відмінності в обсязі пам'яті [5: 134; 3: 98]. Навчання стратегіям оволодіння іноземною мовою є тому важливим компонентом сучасної методики.

Окремої уваги заслуговує вплив рідної мови на процес засвоєння іноземної – явище, яке в психолінгвістиці позначається термінами «позитивний трансфер» та «інтерференція». Позитивний трансфер відбувається тоді, коли структури рідної та іноземної мов збігаються, що полегшує засвоєння. Інтерференція виникає в разі розбіжностей між мовними системами і виявляється в помилках, що відображають перенесення моделей рідної мови в іноземну мову. Усвідомлення механізмів міжмовного впливу дозволяє

прогнозувати типові труднощі та розробляти прицільні педагогічні стратегії для їх подолання [5: 167].

Таким чином, успішність оволодіння іноземною мовою визначається складною взаємодією психолінгвістичних чинників, серед яких провідними є мовна здібність, мотивація, когнітивні стилі, мовна тривожність, характеристики пам'яті та міжмовний вплив. Жоден із цих чинників не є абсолютно визначальним: вони функціонують у динамічній взаємодії, взаємно підсилюючи або нейтралізуючи один одного.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Жура В. В. Дискурсивна компетенція лікаря в усному медичному спілкуванні. Запоріжжя : ЗДМУ, 2013. 168 с.
2. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк : РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.
3. Кожушко С. П. Мотивація у навчанні іноземних мов: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2012. 176 с.
4. Леонтьєв О. О. Основи психолінгвістики. Київ : Смысл, 1999. 287 с.
5. Ухіна Т. М. Психологія оволодіння іноземною мовою. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 198 с.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Горлова** – кандидатка філологічних наук, доцентка ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ РОМАНУ Ч.***

### ***ДІККЕНСА «ПРИГОДИ ОЛІВЕРА ТВІСТА» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ***

**Валерія ГОРНЯК (м. Кривий Ріг, Україна)**

Фразеологізми є важливою складовою будь-якої мови, оскільки вони відображають національно-культурну специфіку, особливості мислення та мовну картину світу носіїв. У художніх творах фразеологічні одиниці

виконують не лише стилістичну, а й образотворчу функцію, що допомагає автору передати характер персонажів і атмосферу зображуваних подій. Саме тому їхній переклад становить одну з найскладніших проблем у перекладознавстві.

Метою дослідження є аналіз труднощів перекладу фразеологічних одиниць роману «Пригоди Олівера Твіста» українською мовою та окреслення можливих способів їх подолання.

Однією з фундаментальних труднощів відтворення фразеологічного фонду в романі «Пригоди Олівера Твіста» постає **референтна лакунарність** або відсутність повних фразеологічних еквівалентів у цільовій мові. Масив ідіоматики Ч. Діккенса генетично детермінований вікторіанськими побутовими та соціальними реаліями, які позбавлені прямих відповідників в українській лінгвотрадиції. За таких умов перекладач змушений вдаватися до дефразеологізації або експлікації, що подекуди нівелює первинну образність заради збереження семантичної інваріантності:

- *to be on the parish* [2] (утримуватися коштом громади/парафії) у перекладі часто відтворюється як *жити на парафіяльний кошт* [1], що втрачає статусність англійського фразеологізму як соціального тавра;

- *to take the shilling* [2] (стати солдатом, буквально – взяти шилінг від рекрута) перекладається описово як *завербуватися в солдати* [1], оскільки в українській мові відсутня відповідна грошово-побутова метафора.

Суттєві труднощі детерміновані **дивергенцією образної бази** фразеологізмів. Навіть за умови наявності близького за значенням аналога метафоричне ядро англійської одиниці часто не збігається з українським, що ставить виклик: зберегти метафору чи забезпечити природність сприйняття тексту читачем. Наприклад:

- *to take to one's heels* [2] перекладено як *накивати п'ятами* [1]. В оригіналі акцент на «взятті за п'яти», в українській версії – на «маханні/накиванні», що є прикладом успішного пошуку аналога при зміні образності;

- *to be at sixes and sevens* [2] (перебувати в розгубленості) в українській мові відтворюється фразеологізмом *як у тумані* [1] або *голова йде обертом* [1], оскільки лічба (6 і 7) не несе ідіоматичного навантаження хаосу в українській мові.

Відчутні труднощі актуалізуються під час трансляції **соціально маркованих одиниць**, зокрема кримінального аргю лондонського дна (*cant*). В ідіостилі Діккенса ці одиниці виконують стратегічну характерологічну функцію, маркуючи соціальну стратифікацію персонажів:

- *to be scragged* [2] перекладається як *гойдатися в петлі* [1] або *потрапити на шибеницю* [1]. Жаргонне однослівне поняття оригіналу замінюється експресивною українською фразою для компенсації стилістичного ефекту;

- *to prig a wipe* [2] (вкрасти носову хустинку на злодійському сленгу) перекладено як *цупити хусточки* [1]. Перекладач використовує розмовне слово «цупити» для передачі низького стилістичного регістру мовлення Феджіна.

Окрему аналітичну складність становить переклад фразеологізмів, побудованих на **соматичній метафоріці**. Ч. Діккенс активно експлуатує соматизми для об'єктивації психофізичних станів героїв:

- *to keep body and soul together* [2] в українському варіанті – *ледве триматися душі в тілі* [1]. Це приклад вдалого збереження образної цілісності через використання спільного для обох мов концепту зв'язку тіла й душі;

- *to put one's best leg foremost* [2] перекладено як *швидше перебирати ногами* [1]. В оригіналі образ «кращої ноги», в перекладі – опис швидкості руху.

Значні труднощі корелюють із **семантичною полісемією** та контекстуальною детермінованістю ідіом. Значення одиниці трансформується залежно від іллокутивної сили мовця та емоційного забарвлення сцени:

- *to hold one's tongue* [2] в одних сценах перекладається як *прикусити язика* [1] (вимушено), в інших – як *мовчати* [1] (свідомо), що потребує від перекладача гнучкості у виборі контекстуальних засобів;

- *to make a clean breast of it* [2] перекладаєно як *щиро в усьому зізнатися* [1]. Англійський образ «чистих грудей» повністю замінюється дієслівною конструкцією, що відображає зміст розкаяння.

Особливо специфічним аспектом є реплікація **авторської іронії**, імплікованої у фразеологізмах. Діккенс часто деформує усталені вирази або вживає їх у невластивих контекстах для сатиричного висміювання бюрократії:

- *to be a man of one's word* [2] – стосовно містера Бамбла цей вираз в українській потребує особливого забарвлення («людина слова» з іронічним підтекстом), аби читач відчув сарказм автора щодо «чесності» персонажа;

- *the milk of human kindness* [2] (молоко людської ніжності) – у контексті жорстокості наглядачів часто перекладається як *людське милосердя* [1], де перекладач має зберегти контраст між високим стилем виразу та ницістю ситуації.

Ще одним проблемним вектором є збереження **фоноритмічної структури** та гомогенності тексту. Описовий переклад часто призводить до небажаної ампліфікації синтаксичної структури, що нівелює динамічність оповіді:

- *to set at naught* [2] перекладено як *ні в що не ставити* [1]. Більша кількість складів у перекладі дещо уповільнює ритміку речення порівняно з оригіналом.

Таким чином, до прецедентів перекладацьких помилок належать буквалізм та ігнорування соціального реєстру, калькування соматичних метафор призводить до виникнення семантичних дисонансів у цільовому тексті. Подолання труднощів перекладу фразеології в «Пригодах Олівера Твіста» вимагає від фахівця синергії різних стратегій: від пошуку абсолютних еквівалентів до застосування компенсаторних механізмів, що забезпечує функціональну адекватність та естетичну цілісність художнього твору.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Діккенс Ч. Пригоди Олівера Твіста. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=132>

2. Dickens C. Oliver Twist. URL: [https://e-school.kmutt.ac.th/elibrary/Upload/EBook/DSIL\\_Lib\\_E1312881157.pdf](https://e-school.kmutt.ac.th/elibrary/Upload/EBook/DSIL_Lib_E1312881157.pdf)

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Валерія Горняк** – здобувачка вищої освіти спеціальності 035 «Філологія» Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету

### ***THE THEORETICAL APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE TERM “EUPHEMISM”***

**Ірина ГРАЧОВА (м. Вінниця, Україна)**

The use of euphemisms is not just a linguistic exercise, but a complex balance between social norms and our emotions. It is a bridge that allows people to discuss "hot" topics such as religion and death or intimate relationships and appearance without violating the boundaries of politeness. To be exact, it is a desire to avoid conflicts, show empathy and demonstrate some tact. Euphemization is a universal process that enriches a language in all layers of society. This is especially evident in the mass media discourse where it plays the role of a so-called “smoke screen” – masking: mitigating negative associations; veiling: indirect assessment of difficult situations; peacemaking: preventing conflicts by neutralizing unpleasant topics. Thus, in languages of all cultures, people try to be tolerant, polite, follow the rules of political correctness and a linguistic tact, therefore the concept of "euphemism" is considered to be both a cultural and linguistic phenomenon.

Although the roots of euphemisms go back to ancient times (from primitive taboos), this phenomenon still remains somewhat unknown to science. Even now linguists have not reached a single consensus on clear criteria for what exactly a euphemism is and how exactly it can be classified.

So, the word “**euphemism**” comes from the Greek word “*euphemism*”, where the prefix “*eu*” means “*good, beautiful*”, the root “*pheme*” means “*to speak, to utter*”, and the suffix “*ism*” is translated as “*action or result*”. So, literally it means

“*beautiful speech*”. In ancient Greece, “euphemism” was a word or expression that replaced a religious concept that could not be spoken aloud [5]. Over time, this concept has acquired the meaning of “*a good speech*”, “*to speak well of someone*”.

It should be mentioned that the word “euphemism” was first mentioned by T. Blunt, who in his work “Glossography” in the 17<sup>th</sup> century gave the following definition of euphemism as a good interpretation of a bad word [3: 25]. In the 20<sup>th</sup> century the concept of “euphemism” was thought as a complex linguistic phenomenon and gained great interest among scientists after the publication of the work of G. Paul, who classified euphemisms according to semantic changes.

Today, there are many scientific schools and linguists who give different definitions and interpretations. Foreign linguists, namely H. Rawson, J. Shipley, V. Latz explain the process of euphemism as a way of avoiding negative emotions during communication, directed more at the participants of a conversation than as the object of a discussion. H. Fowler notes that the word “euphemism” means the use of a softened, vague, allegorical expression instead of a rough, precise and unpleasant one [4: 325]. K. Horney presents euphemisms as words that are indirectly related to unacceptable, immodest concepts of everyday life in order to avoid speech conflicts.

Special attention is paid to the opinion of researchers O. Janusz and H. Payonkevych who emphasize that the main purpose of euphemisms is the replacement of unpleasant words and expressions, which are used to ensure mutual understanding between the participants in communication. Euphemisms are a polite form of linguistic prohibitions that are perceived negatively from the point of view of public morality; with another words it is verbal softenings used to avoid words with a disagreeable connotation [2].

Stylistically and emotionally euphemisms are neutral words or expressions that replace others, more harsh or obscene ones. The spheres of existence of euphemisms are impudent topics, the content of which is hidden with the help of euphemistic constructions, but the speaker and listener understand its main meaning. The phenomenon of euphemism is an exquisite art that politicians, diplomats, journalists, and businessmen should possess [1: 261].

N. Yevtushenko, on the other hand, emphasizes the pragmatic side of euphemization as a strategy for hiding the truth or a way to avoid discrimination, where the main driver is political correctness.

Most languages rely on euphemisms to refine communication. This constant influx of "softened" terms enriches vocabulary and allows tactful discussions in areas like politics and medicine. E.g. "Revenue enhancement" means a creative way for politicians to say "tax increase".

So, judging by the said above, there is no single and correct definition of the concept of "euphemism". However, the following characteristics of this phenomenon can be distinguished: negative connotations, the formation of a positive paradigm, preserving the truth of the statement.

Euphemisms dominate media vocabulary, serving as a primary tool for journalists to mask negative associations and dodge potential conflict. In the world of news, these terms are shaped by a mix of social context and linguistic strategy, resulting in a "multifunctional" role: they soften harsh truths, obscure direct references, and provide subtle, indirect commentary on events. Ultimately, whether used for tact or ambiguity, the driving force behind the media euphemisms is the consistent desire to minimize frictions and avoid awkward connotations.

While scholars may define the term in various ways, they reach a consensus on its core purpose: euphemism is the art of maintaining the truth while framing it in a more favorable way. This linguistic approach is a deliberate strategy aimed at making human interactions both safer and more socially acceptable.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Снегірьова Є.О. Евфемізми як витончена форма мовленнєвого мистецтва. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. 2012. №1. С.261-266.
2. Януш О. Евфемізми й мовна естетика [Електронний ресурс]– Режим доступу до ресурсу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine50-22.pdf>

3. Enright D. J. Fair of Speech: The Uses of Euphemism. Oxford: Oxford University Press, 1985. 219 p.
4. Fowler H. Dictionary of modern English usage. Oxford University Press, 2015. 900 p.
5. Rawson H. A Dictionary of Euphemisms and other Doubletalk. New York: The New York Times Company, 1995. 324 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Грачова Ірина** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця)

### ***ЛІНГВАРІЙ МІЖНАРОДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК МОДЕЛЬ СТРАТЕГІЧНИХ НАРАТИВІВ***

**Тетяна ГРОМКО (м. Одеса, Україна)**

Сучасні міжнародні відносини функціонують у межах складної багаторівневої комунікативної системи, у якій інформація виступає не лише засобом передачі змісту, а й інструментом конструювання політичної реальності. У цьому контексті комунікативні технології постають як ключовий чинник формування міжнародного дискурсу, що визначає характер взаємодії між державами, міжнародними інституціями та глобальною аудиторією [1: 45–47]. В умовах цифровізації та мережевої взаємодії комунікація трансформується з допоміжного інструмента у стратегічний ресурс впливу [3: 112–115].

Комунікативні технології у міжнародних відносинах охоплюють дипломатичний, медійний і цифровий сегменти, включаючи публічну дипломатію, стратегічні комунікації, інформаційні кампанії, цифрову дипломатію та соціальні медіа [3: 98–102; 4: 203–210]. Вони забезпечують не

лише передачу фактологічної інформації, а й формування когнітивних моделей сприйняття міжнародних подій. У цьому процесі особливу роль відіграють такі дискурсивні механізми, як фреймінг, наративізація, метафоризація, символізація та селективна репрезентація фактів, що дозволяють конструювати стратегічні наративи та впливати на інтерпретацію реальності [4: 187–192].

Міжнародна журналістика у цьому контексті виступає медіатором між політичними акторами та суспільством, формуючи глобальний медіапростір через систему жанрів, інтерпретацій і дискурсивних практик [2: 34–39]. Інформаційні жанри та методи преси визначають не лише структуру повідомлення, а й його прагматичний потенціал, що безпосередньо впливає на формування міжнародного іміджу держав і легітимацію політичних рішень [7: 56–60]. Таким чином, медійний дискурс стає простором боротьби за інтерпретацію подій, де комунікативні технології виступають інструментами символічної влади.

Сучасні тенденції розвитку комунікативних технологій характеризуються переходом до інтерактивних, мережевих і гібридних моделей комунікації [4: 245–252]. Соціальні медіа створюють нові можливості для реалізації цифрової дипломатії, забезпечуючи безпосередній контакт між суб'єктами міжнародних відносин і глобальною аудиторією. Водночас це зумовлює появу нових форм комунікативного впливу – інформаційних операцій, маніпулятивних стратегій і гібридних наративів, що актуалізує потребу в їх системному аналізі [3: 176–180; 5: 88–93].

Лінгвокультурний вимір комунікативних технологій проявляється у необхідності врахування культурних кодів, мовних норм і когнітивних моделей різних спільнот [6: 120–125]. Ефективність міжнародної комунікації значною мірою залежить від здатності адаптувати дискурс до лінгвокультурного середовища адресата, що передбачає використання відповідних мовних стратегій, символічних маркерів і прагматичних моделей взаємодії. У поліетнічному інформаційному просторі це набуває особливого значення,

оскільки помилки у комунікативному кодуванні можуть призводити до конфліктів інтерпретацій.

Лінгварій міжнародної комунікації постає як цілісна система опису мовлення, що охоплює всі рівні функціонування медійного дискурсу – від окремих лексем до складних прагматичних структур. У межах цієї концепції міжнародна журналістика розглядається не лише як сукупність текстів, а як динамічне мовленнєве середовище, у якому відтворюються сталі формули повідомлення, інтерпретації та впливу. Лінгварій у цьому сенсі фіксує повторювані, типові й функціонально навантажені одиниці мовлення, що формують стратегічні наративи у глобальному медіапросторі.

Особливістю лінгварійного підходу є його здатність інтегрувати різнорівневі мовні й мовленнєві елементи: колокації, фразеологізми, колігації, прагматики, дискурсивні маркери, інтонаційні формули. Так, у міжнародному журналістському дискурсі стабільно функціонують колокації на зразок: *escalating tensions, international community response, ongoing negotiations, high-level talks, ceasefire agreement*, які задають стандартні рамки опису подій. Важливим компонентом лінгварію є колігації – типові граматичні поєднання, що визначають синтаксичні моделі журналістського мовлення: *is expected to, is believed to, has been reported to, is likely to lead to*, які маркують ступінь достовірності або припущення. Фразеологічні одиниці, такі як *at the heart of the conflict, on the global stage, a turning point in relations*, виконують роль узагальнюючих інтерпретаційних формул. Не менш значущими є прагматики – сталі комунікативні формули, що реалізують намір мовця: *according to official sources, it should be noted that, experts suggest that, the situation remains unclear*, які забезпечують баланс між інформуванням і оцінкою [2: 72–75; 7: 101–105].

Лінгварій також охоплює дискурсивні маркери та формули організації тексту, що структурують медійне повідомлення: *meanwhile, in response to, amid growing concerns, as tensions rise, in a statement released today*. Ці одиниці виконують не лише зв'язкову функцію, а й задають логіку розвитку наративу, формуючи його когнітивну рамку та сприяючи вивченню трансформації

лінгвокультурних кодів у глобалізованому інформаційному середовищі [3: 210–215; 4: 301–305; 6: 198–203].

У практичному вимірі лінгварій міжнародного журналістського дискурсу може бути репрезентований як корпусно впорядкована система мовленнєвих зразків. Зокрема, у процесі навчання здобувачів на практичних заняттях з «Міжнародної журналістики» здійснюється аналіз репортажів, інтерв'ю та аналітичних матеріалів міжнародного рівня, у ході якого фіксуються типові мовленнєві конструкції [2: 85–89; 5: 49–51]. Зібраний матеріал систематизується у вигляді словника лінгварію міжнародної журналістики, що відображає реальні практики медійного мовлення та слугує інструментом формування професійної комунікативної компетентності.

Таким чином, лінгварій міжнародної комунікації постає як ефективна модель опису й аналізу мовлення у медіаформатах, що дозволяє не лише фіксувати мовленнєві практики, а й виявляти структурні закономірності формування стратегічних наративів. Поєднання дискурс-аналізу з корпусним і лінгварійним підходами забезпечує перехід від описових до доказових і репрезентативних моделей дослідження міжнародних комунікативних процесів, поглиблюючи розуміння механізмів їх конструювання, трансляції у глобальному медіапросторі та впливу на міжнародну взаємодію. У цьому вимірі лінгварій функціонує як аналітичний і водночас методичний інструмент, що відкриває нові можливості для дослідження й викладання міжнародного журналістського дискурсу. Перспективи подальших студій пов'язані з укладанням корпусів міжнародного дискурсу, систематизацією типових моделей комунікативного впливу, аналізом цифрових дипломатичних практик і вивченням тлінгвокультурних кодів глобалізованого інформаційного середовища.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Вовк Р. В. Моделювання міжнародних відносин : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 246 с.

2. Гресько О. В. Міжнародна журналістика : навч. посіб. Київ : Грамота, 2009. 111 с.
3. Зовнішньополітичні комунікативні технології : підручник. Київ : Центр вільної преси, 2016. 416 с.
4. Комунікативні тренди міжнародних відносин : монографія. Київ : Центр вільної преси, 2016. 614 с.
5. Полякова Ю. В., Шайда О. Є. Інституціональний базис міжнародної комунікації у зовнішній торгівлі // Тенденції розвитку економіки у 2018 році: аналітичний та теоретико-методологічний аспекти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 1 грудня 2018 р.). Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2018. С. 48–51.
6. Потенціал слова. Міжнародні відносини і комунікація: стан і перспективи : монографія / за наук. ред. А. Лельонека. Львів : ПАІС, 2016. 504 с.
7. Кузнецова О. Інформаційні жанри і методи преси : навч. посіб. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. 164 с.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Тетяна Громко** – доктор філологічних наук, професор кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного університету, м. Одеса.

#### ***ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ ТА ЖАРГОНУ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ***

**Валерія ГУСАК (м. Дніпро, Україна)**

Актуальність дослідження сленгу і жаргону зумовлена їх активним функціонуванням у сучасній мові та комунікативних практиках. У лінгвістиці ці явища розглядаються як динамічні елементи мовної системи, що відображають соціальні зміни та культурні трансформації. Сучасна німецька мова характеризується значною варіативністю, де поряд із нормативною

лексикою активно функціонують нелітературні мовні засоби, зокрема сленг і жаргон.

Сленг і жаргон є невід'ємною частиною живої мови, оскільки вони виникають і розвиваються в процесі реального мовлення. Вони відображають актуальні тенденції суспільства, зокрема зміни в молодіжній культурі, соціальних відносинах і способах комунікації. Такі мовні одиниці не лише доповнюють лексичний склад мови, а й забезпечують її гнучкість і адаптивність [5, с. 173].

У сучасній комунікації, особливо в німецькомовному середовищі, сленг і жаргон відіграють важливу роль як засоби неформального спілкування. Вони широко використовуються в повсякденному мовленні, медіапросторі та цифрових комунікаціях, що сприяє їх швидкому поширенню. Це явище є характерним для молодіжного мовлення, яке формує нові мовні тенденції та активно впливає на розвиток мови [1, с. 115].

Таким чином, дослідження сленгу і жаргону є важливим для розуміння сучасних мовних процесів. Метою даної роботи є аналіз функціональних особливостей сленгу та жаргону в сучасній німецькій мові, зокрема їх ролі в комунікації та специфіки використання в різних мовленнєвих ситуаціях.

Сленг і жаргон у сучасному мовознавстві розглядаються як різновиди нелітературної лексики, однак між ними існують певні відмінності. Сленг характеризується відкритістю, динамічністю та здатністю швидко поширюватися за межі окремих соціальних груп. Жаргон, натомість, має більш обмежений характер і функціонує переважно в межах конкретних соціальних або професійних спільнот [6, с. 237]. Обидва явища належать до неформального мовлення, проте сленг є ширшою категорією, яка може включати елементи жаргону. Основна різниця полягає у ступені поширеності: сленг часто виходить за межі однієї групи, тоді як жаргон зберігає свою внутрішньогрупову спрямованість і виконує функцію соціального розмежування [2: 95].

Сленг і жаргон виконують низку важливих функцій у сучасному мовленні. Передусім вони реалізують комунікативну функцію, забезпечуючи

неформальність і спрощення спілкування. Водночас вони мають експресивний характер, дозволяючи передавати емоції та оцінки, а також виконують ідентифікаційну функцію, виступаючи маркером належності до певної соціальної групи. Крім того, сленг і жаргон характеризуються функцією економії мовлення, що проявляється у використанні скорочених форм і спрощених конструкцій. Важливою є також евфемістична функція, яка дозволяє пом'якшувати значення висловлювань і уникати прямого вираження небажаних або соціально чутливих тем. Сукупність цих функцій свідчить про значний комунікативний потенціал сленгу і жаргону в сучасній німецькій мові.

Сленг є основою молодіжного мовлення (Jugendsprache) і визначає його специфіку як окремого соціолінгвістичного явища. Молодіжна мова характеризується високим рівнем динамічності, експресивності та відкритості до нових мовних впливів. Саме сленг формує ядро цього мовлення, забезпечуючи його відмінність від стандартної мови та надаючи йому унікального характеру.

У межах Jugendsprache сленг виконує важливу функцію формування ідентичності молоді. Використання специфічної лексики дозволяє мовцям підкреслити свою приналежність до певної вікової чи соціальної групи, створюючи відчуття спільності. Наприклад, такі слова, як "Digga", "krass", "lost", виступають не лише мовними одиницями, а й соціальними маркерами [2, с. 96].

Важливою рисою молодіжного сленгу є його швидка змінюваність. Лексика постійно оновлюється, оскільки молодь прагне до новизни та відмежування від попередніх поколінь. Слова, які ще нещодавно були популярними, швидко втрачають актуальність і замінюються новими формами, що відображає динаміку сучасної культури.

Такий процес оновлення мовлення свідчить про креативний потенціал молодіжного середовища та його вплив на розвиток мови загалом. Сленг у цьому контексті виступає своєрідним індикатором соціальних змін і культурних тенденцій, що формуються в суспільстві [5, с. 174].

Значний вплив на розвиток сленгу мають сучасні медіа та соціальні мережі, зокрема TikTok, Instagram і YouTube. Ці платформи створюють умови для швидкого поширення нових мовних одиниць, які миттєво стають частиною повсякденного мовлення. Завдяки вірусному контенту сленг виходить за межі локальних груп і набуває масового характеру.

Особливу роль у цьому процесі відіграють блогери та інфлюенсери, які виступають основними «трансляторами» сленгу. У коментарях, чатах і підписах до контенту активно використовуються короткі форми, скорочення та експресивні одиниці, що сприяє спрощенню комунікації та її прискоренню [1, с. 116].

Сучасний німецький сленг також зазнає значного впливу англійської мови, що проявляється у явищі Denglisch. Запозичення типу “cool”, “nice”, “downloaden”, “liken” активно інтегруються в мовлення та адаптуються до граматичних норм німецької мови. Основною причиною цього процесу є глобалізація та домінування англословного інформаційного простору. Сленг і жаргон функціонують у різних типах дискурсу, зокрема в розмовному мовленні, медіа та інтернет-комунікації. Інтенсивність їх використання залежить від рівня формальності ситуації: у неформальному середовищі вони є домінуючими, тоді як в офіційних контекстах їх вживання обмежується.

Сленг і жаргон є динамічними складовими сучасної мовної системи, які постійно змінюються та адаптуються до нових умов комунікації. Їх розвиток зумовлений соціальними, культурними та технологічними процесами, що відбуваються в суспільстві. Завдяки своїй гнучкості та відкритості до новотворення ці мовні явища відіграють важливу роль у забезпеченні ефективної, швидкої та емоційно насиченої комунікації.

Водночас сленг і жаргон виступають своєрідним відображенням культурних трансформацій і змін у суспільстві. Вони фіксують актуальні тенденції, цінності та способи мислення, особливо в молодіжному середовищі. Таким чином, їх дослідження дозволяє не лише глибше зрозуміти мовні процеси, а й простежити розвиток сучасної культури та соціальних взаємодій.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гармаш Т. Особливості сучасного німецького молодіжного сленгу та його функції (на матеріалі відеохостингу YouTube) // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2019. № 41, т. 1. С. 114–117.
2. Левицька Л. Я., Микитка І. С. Німецький молодіжний сленг та його лексико-семантичні особливості // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія. 2013. № 1052, вип. 74. С. 94–99.
3. Олійник Л. В. Синонімія в німецькомовному молодіжному слензі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2016. 228 с.
4. Поздняков О. В. Номінативні процеси в сучасному німецькому молодіжному сленгу: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Івано-Франківськ, 2010. 216 с.
5. Сокол Г. Р. Сленг сучасної німецької молоді як засіб розвитку комунікативної компетенції студентів // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. 2013. № 20. С. 172–176.
6. Соколовська С. Ф., Фахурдінова М. А. Німецький молодіжний жаргон: шляхи формування й сучасний статус // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. 2004. № 14. С. 236–239.
7. Солдатова С. М., Козонак А. В. Лінгвістичний статус німецького молодіжного сленгу // Молодий вчений. 2018. № 4 (56). С. 344–348.
8. Христенко О. С. Німецький молодіжний сленг: лінгвокогнітивний та соціолінгвістичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2009. 15 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гусак Валерія** – студентка 4-го курсу ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

***ADVANTAGES AND CHALLENGES OF PRE\_SERVICE TEACHERS'***

***LISTENING COMPETENCE DEVELOPMENT WITH SUNO AI***

**Olha DATSKIV (Ternopil, Ukraine)**

Listening competence is a fundamental component of communicative competence and plays a crucial role in foreign language acquisition. It is commonly defined as the ability to perceive, interpret, and respond appropriately to spoken language in various communicative situations [2; 5]. The competence is complex for it involves not only the decoding of linguistic input but also the activation of background knowledge, inference-making, and the processing of contextual cues [2: 45]. Developing listening skills remains challenging for foreign language learners due to factors such as speech rate, accent variability, and limited exposure to authentic input [5: 78].

The rise of AI technologies has introduced new venues for addressing these challenges. Suno AI is a notable tool in this domain, offering innovative ways to enhance listening skills through personalized, authentic audio content. As a generative audio platform, Suno AI helps teachers to develop customized audio materials tailored to learners' needs and proficiency levels. Working with these materials can significantly enhance listening comprehension skills, improve vocabulary retention, student motivation, and engagement [1:401; 3:98]. Expanding listening resources, Suno AI allows teachers and learners to generate diverse listening texts, including dialogues, narratives, songs, and situational conversations. The platform generates complete tracks with vocals and instrumentation in various genres, which can be used to develop listening skills and improve vocabulary retention through rhythm. Teachers or students can input scripts or stories, and Suno AI will generate a musical or semi-spoken narration to use for storytelling. In Custom Mode, teachers can generate audio in which characters speak rather than sing, creating realistic situational dialogues. The platform supports over 50 languages, enabling the wealth of multilingual listening materials for foreign language classes.

One of the primary benefits of Suno AI is its ability to provide authentic, adaptive input. Teachers can design listening tasks that reflect real-life

communication scenarios, thereby increasing learners' engagement and motivation. Additionally, the possibility of adjusting complexity, vocabulary range, and speech tempo supports differentiated instruction and inclusive learning.

Another significant benefit is the integration of multimodal learning experiences. Teachers can combine Suno AI-generated content with visual prompts, scripts, and interactive tasks to facilitate deeper comprehension and retention. These techniques align with pedagogical approaches emphasizing the importance of multimodality in language education [4: 112].

In the context of foreign language teacher training, the use of Suno AI contributes to the development of digital and methodological competencies. Pre-service teachers learn to design effective listening activities, critically evaluate AI-generated materials, and integrate them into lesson planning.

However, despite its advantages, implementing Suno AI also poses certain challenges. These include the need to improve digital literacy, take into account ethical considerations related to AI-generated content, and the potential risk of over-reliance on technology. Moreover, the tool may occasionally produce output with unnatural pronunciation or require multiple attempts to obtain the desired quality. Therefore, it is essential to adopt a balanced approach in which AI serves as a supportive tool rather than a replacement for pedagogical expertise.

In conclusion, Suno AI represents a promising tool for enhancing listening competence in foreign language teacher education. Its ability to generate personalized, authentic, and engaging audio content makes it particularly valuable in foreign language teacher education. At the same time, its effective integration requires careful methodological planning and critical reflection. Future research should focus on empirical studies evaluating the impact of AI-based tools on pre-service teachers' listening proficiency and learner autonomy.

## REFERENCES

1. Botlík Nuc T., Klusáčková M. Using AI-Generated Songs in Foreign Language Learning. *Pedagogika*, 2025, Vol. 75. No. 4. P. 401 - 422. <https://doi.org/10.14712/23362189.2025.4919>

2. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 366 p.
3. Halimatus Sa'diyah K., Muassomah M., Qomari, N., Sulaiman S. H. The Utilization of Suno.Ai Media in Teaching Listening Skills. *Journal of Arabic Language Teaching*, 2025. Vol. 5. No.1. P. 97 - 108. <https://doi.org/10.35719/arkhas.v5i1.2260>
4. Mayer R. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 320 p.
5. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening. New York: Routledge, 2012. 336 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ольга Дацків** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

### ***USING GAME-BASED EXERCISES IN TEACHING ENGLISH IN THE SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT***

**Mariia DELIKATNA (Uman, Ukraine)**

Teaching English in modern schools requires the use of innovative and engaging methods that help students develop language skills effectively. Traditional teaching approaches often rely heavily on textbooks, grammar explanations, and repetitive exercises, which may reduce students' motivation and participation in the classroom. For this reason, educators increasingly incorporate interactive activities such as games and game-based exercises into the learning process. Games can create a supportive learning environment where students practice language skills while actively participating in meaningful and enjoyable activities.

Games are generally intended to be entertaining activities that involve following a set of rules. They are especially appealing to children because they combine learning with fun and competition. In the context of language teaching,

games can be defined as organized activities with specific tasks or objectives, a set of rules, and interaction between participants. According to Richards J. C. and Schmidt R. (2010) [3], games in language teaching involve communication between players using spoken or written language, while participants attempt to achieve a particular goal. This interaction creates opportunities for learners to use the target language in a natural and engaging way.

As classroom activities, games provide learners with opportunities to practice the target language while simultaneously enjoying the learning process. When students participate in game-based activities, they often feel less pressure than during traditional exercises, which encourages them to communicate more freely. This relaxed environment can increase students' confidence and willingness to use English in classroom interactions.

The use of games in language learning has been widely discussed in educational research. It is emphasized [1] that games can transform traditional language lessons into dynamic and motivating experiences for learners. According to this perspective, games help avoid monotonous classroom routines and make the learning process more engaging. Hadfield also highlights that effective educational games should include three essential elements: clear rules, a specific goal, and an element of fun. These components ensure that the activity remains structured while still maintaining its entertaining character.

Games can also play an important role in supporting different stages of language learning. In language teaching methodology, classroom practice often progresses from controlled practice to freer communication activities. Games can be adapted to suit each of these stages. For example, at the early stages of learning, teachers may use simple vocabulary or grammar games that allow students to practice specific language structures. As learners gain more confidence, games can involve more complex communication tasks that require students to use language creatively and spontaneously.

Another important advantage of game-based exercises is their diagnostic potential. Teachers can observe students' performance during games and identify

areas where learners may experience difficulties. For instance, if students struggle to use certain vocabulary items or grammatical structures during an activity, the teacher can recognize these gaps and plan appropriate follow-up instruction. In this way, games serve not only as entertaining classroom activities but also as valuable tools for assessing students' language development.

Many educational researchers recognize games as effective materials for creating a supportive learning environment. Games encourage collaboration, communication, and active participation, which are essential components of successful language learning. Students often feel more comfortable experimenting with language when they are involved in interactive activities rather than traditional drills.

Jasanská E. (2022) [2] also emphasizes that games can provide meaningful experiences with language, allowing students to remember information more easily. When learners engage emotionally and cognitively in a learning activity, the information they acquire is more likely to be retained in long-term memory. Games therefore contribute not only to motivation but also to deeper learning and improved retention of vocabulary and grammatical structures.

In addition, game-based learning supports the development of communicative competence. Communication is a central goal of foreign language education, and games create natural contexts where students must interact with one another. During many language games, learners are required to ask questions, give instructions, negotiate meaning, or solve problems collaboratively. These interactions encourage students to use English as a real means of communication rather than merely as an academic subject.

Game-based activities are particularly effective in the school learning environment because they correspond with the learning preferences of young learners. School students often respond positively to activities that involve movement, competition, creativity, and teamwork. Games provide opportunities for learners to participate actively in lessons, which increases their engagement and

motivation. When students are motivated, they are more likely to invest effort in learning and develop positive attitudes toward the subject.

Furthermore, games can help reduce language anxiety, which is a common challenge among foreign language learners. Many students feel nervous about making mistakes when speaking a new language in front of others. However, when language practice is embedded in games, students often focus more on completing the task than on worrying about errors. This shift in attention allows learners to practice language more freely and develop greater confidence in their abilities.

Teachers can implement a wide variety of games in English language classrooms. Vocabulary games, such as word matching or guessing activities, help students expand their lexical knowledge. Grammar games allow learners to practice sentence structures in an interactive way. Role-playing games encourage students to simulate real-life situations, which helps them develop practical communication skills. Additionally, digital educational games and online platforms have become increasingly popular tools for supporting language learning in schools.

It is important for teachers to select games that correspond to students' age, language proficiency level, and learning objectives. Well-designed games should reinforce the language material being taught rather than simply serving as entertainment. Teachers must also provide clear instructions and monitor students' participation to ensure that the activity contributes to the learning goals of the lesson.

The successful integration of games into language teaching requires careful planning and pedagogical awareness. While games are valuable tools for increasing motivation and participation, they must be integrated into the overall structure of the lesson. Teachers should consider how each game supports specific language skills such as listening, speaking, reading, or writing.

In conclusion, the use of game-based exercises in teaching English in schools offers numerous pedagogical benefits. Games create an engaging and supportive learning environment that encourages students to participate actively in language practice. They help reduce anxiety, increase motivation, and promote meaningful communication among learners.

Educational research demonstrates that games can contribute significantly to language acquisition by providing opportunities for interaction, collaboration, and experiential learning. When carefully selected and effectively implemented, game-based activities allow students to develop language skills while enjoying the learning process. Therefore, integrating games into English language lessons can enhance the overall effectiveness of language teaching and help students achieve better learning outcomes in the school learning environment.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Gozcu E., Caganaga C.K. The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2016. 11(3). P. 126-135. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140747.pdf>
2. Jaaska E. Aaltonen K. Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*. 2022. 3, 100041.1- 12. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
3. Richards J.C., Schmidt R. Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. (4th ed.). Longman Pearson Education Ltd, 2010. 644 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Делікатна Марія** – студентка 4-го курсу, факультет історичної та філологічної освіти, Уманський національний університет.

### ***BEYOND THE RULES: THE NEW LOGIC OF MODERN ENGLISH GRAMMAR***

**Оксана ДУБРОВА (м. Бердянськ (Запоріжжя), Україна)**

These days, the English language is a complicated system that is always changing due to multicultural interactions, technological advancement, and globalization. English grammar has changed significantly in the twenty-first century as compared to the norms of classical grammar. The language system's morphological, syntactic, and functional levels are all impacted by these modifications.

For effective learning and teaching English as a foreign language and translation practice, research into the characteristics of modern English grammar is important, as it enables the study of the language's dynamic processes. These theses aim to highlight the main grammatical trends in the English language at the current stage of its development.

The ongoing simplification of the morphological structure of English grammar is one of the most striking features of modern English grammar. Modern English has almost entirely lost the case system of nouns compared to Old and Middle English; the only remnant is the distinction between the nominative and possessive cases (book/book's). This phenomenon, known as analyticism, has become a fundamental element of the language's grammatical structure.

In the verb system, there is a trend towards a reduction in the number of irregular verbs; some of them are gradually taking on regular forms in spoken language (for example, 'dreamed' instead of 'dreamt', and 'learned' instead of 'learnt' in American English). Furthermore, there is a trend towards the unification of forms in the paradigms of auxiliary and modal verbs, indicating a general simplification of morphological paradigms.

In modern English grammar, analytical constructions are gradually replacing synthetic forms. This is particularly evident in the expression of modality and temporal relations. In the modern world, constructions such as 'going to + infinitive' and 'be about to + infinitive' have become equally valid, and in some cases even more prevalent, than simple future constructions such as 'will + infinitive'. The form 'gonna' has completely replaced 'going to' in some contexts.

The increased use of passive constructions with verbs of motion and state (get-passive: She got promoted) is also a characteristic feature of modern grammar, indicating the active development of peripheral grammatical structures. In both British and American varieties of the language, constructions such as have got are widely used instead of have to express possession (I've got a car). However, they use them in a specific way.

Modern English shows a tendency towards thematization and cleft sentences, which indicates an improvement in the communicative and pragmatic aspects of discourse organization. Constructions such as ‘It is... that/who’ (e.g. ‘It was John who called’) are often used to highlight important information. Furthermore, pseudo-cleft sentences are common (What I need is a break)

One important syntactic development is the relation between the subject and the verb with collective nouns. For example, when referring to a team or organization in British English, it is acceptable to use a verb in the plural: "The team is playing well." Moreover, the preposition is becoming more adaptable in relative and interrogative sentences. An example of this is ‘who you’re talking to’, rather than the standard ‘Who are you talking to?’

One of the biggest influences on contemporary English grammar is digital communication. The usage of language on social media, instant messaging, and the internet is creating new grammatical standards. Nowadays, nominal clauses, ellipses, and grammatically imperfect constructions are frequently used as stylistic identifiers (Great idea! Totally agree!).

The grammaticalization of individual lexical items under the influence of digital discourse is also a characteristic phenomenon. To illustrate the process of grammaticalization in real time, the word ‘like’ has become a discourse marker and a quotative verb (She was like, ‘Really?’). The word ‘go’ also has the same function in colloquial speech (And I go, ‘No way!’). Linguists define these phenomena as new grammatical functions of lexemes.

The move towards gender neutrality is a significant trend in modern English grammar. Over time, leading style guides such as the Chicago Manual of Style and the Associated Press Stylebook have officially recommended the use of the singular pronoun ‘they’ as a gender-neutral option. Constructions such as ‘Everyone should have their own pen’ are becoming commonplace.

Neutral forms of nouns are becoming more common for gender-marked ones in the field of noun vocabulary: firefighter instead of fireman, police officer instead of policeman, athlete instead of sportsman, and so forth. These modifications impact

grammar, especially the system of pronoun reference and agreement, although they primarily affect the lexical level.

Our analysis shows that contemporary English grammar is a dynamic system characterized by the following key trends: a continuing shift towards analytical structures and the simplification of morphology; the development of new grammatical constructions; the relaxation of syntactic norms; the influence of the digital environment on the grammatical system; and a move towards gender neutrality. These changes demonstrate wide sociolinguistic transformations in society and show how the language system adapts to new communicative needs.

Thus, the study of these trends is of crucial importance for both theoretical linguistics and the practice of teaching English.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 506 p.
2. Huddleston R., Pullum G. K. The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 1842 p.
3. Khalabuzar O., Dubrova O., Salyuk B. Digital and interactive methods of teaching English grammar to students of non-philological majors. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал. 2026. № 2(56) 2026. С. 2589 UDC 37.01/.09:811.111 [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-2\(56\)-544-555](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-2(56)-544-555)
4. Leech G. Language in Change: Trends in Written and Spoken British English. London: Routledge, 2009. 263 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Оксана Дуброва** – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

**ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS В ЗЗСО**

**Олена ЗАВЕРУХА (м. Вінниця, Україна)**

Розвиток загальної середньої освіти в Україні в межах концепції НУШ передбачає від учителя іноземної мови пошук нових підходів, що виходять за межі традиційного опрацювання мовних структур. Пріоритетним стає формування м'яких навичок (soft skills), зокрема критичного мислення, здатності до колаборації та вирішення проблем.

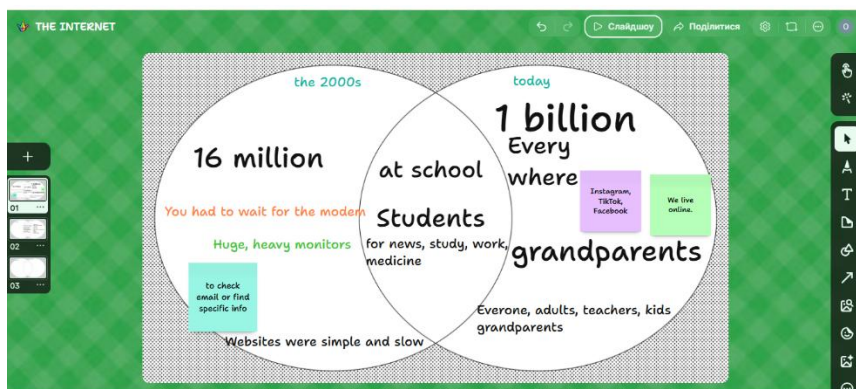
*Актуальність* дослідження зумовлена необхідністю подолання «цифрової втоми» учнів від однотипних ігрових вправ і впровадження методів, що мають прикладний характер і максимально наближені до реального життя. Діяльність учителя-практика спрямована не лише на навчання іноземної мови, а й на створення безпечного освітнього середовища, в якому кожен учень має можливість виявляти ініціативу та застосовувати набуті знання на практиці.

**Методичний інструментарій і практична реалізація.** Одним із провідних інноваційних підходів у нашій педагогічній практиці є колективна візуалізація за допомогою діаграми Венна на платформі Padlet. Такий інструмент дозволяє трансформувати класичну графічну схему порівняння в інтерактивне середовище для спільної роботи. Платформа Padlet забезпечує можливість використання діаграми Венна в онлайн-режимі в реальному часі.

Під час вивчення теми «Life Online» у 9 класі учні працюють у групах, порівнюючи етапи розвитку інтернету (2000-ті роки та сучасність). Вони одночасно додають стікери, посилання на джерела та зображення, що сприяє поглибленому аналізу трансформацій суспільства.

Важливим компонентом методики є розвиток культури зворотного зв'язку через peer feedback (взаємооцінювання). Після завершення роботи з діаграмами учні аналізують роботи інших груп, залишаючи аргументовані коментарі та запитання. Це сприяє формуванню навичок конструктивної





дискусії та критичного сприйняття альтернативних позицій у цифровому середовищі.



**Зображення 1. Діаграма Венна на платформі Padlet (9 клас)**

Окрему увагу приділено принципу автономії, що реалізується через гібридний вибір інструментарію (Hybrid Choice). Учням надається можливість обирати формат виконання завдання – цифровий або паперовий, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості сприйняття інформації.

Для розвитку емоційного інтелекту та навичок прийняття рішень використовуються авторські problem cards (картки проблем). Їх зміст базується на темах навчальної програми, проте ситуації адаптовані до актуальних життєвих викликів підлітків у сфері міжособистісної взаємодії. Наприклад, у темі «Relationships» учні аналізують кейси, пов’язані з вирішенням конфліктів із друзями, взаємодією з членами родини та підтримкою однокласників у складних ситуаціях. Це забезпечує реалізацію кейс-методу, де англійська мова виступає інструментом вирішення реальних життєвих ситуацій.

<p><b>The Broken Promise</b> Your best friend promised to go to a concert with you, but they cancelled at the last minute because they were invited to a "cooler" party. You feel betrayed and hurt.</p> 	<p><b>The Generation Gap</b> Your parents insist that you spend every weekend visiting relatives, but you need this time to study for your exams or just have some personal space. A conflict is growing.</p> 	<p><b>The Silent Struggle</b> You've noticed that your classmate has become very quiet and looks upset lately. You suspect he is having a hard time at home, but he is afraid to ask for help.</p> 	<p><b>Group Project Tension</b> You are working on a group project. One student is doing nothing but expects to get the same high grade as everyone else. The atmosphere in the team is very tense.</p> 
<p><b>Speaking Box</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I was really looking forward to spending time with you.</li> <li>To be honest, I feel a bit let down because we had a deal.</li> <li>It's not just about the concert, it's about trusting your word.</li> </ul>	<p><b>Speaking Box</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I understand that family is a priority, but I'm really overwhelmed with my studies.</li> <li>Could we find a middle ground? For example, I'll go this Saturday, but stay home next week.</li> <li>I'd appreciate it if you could respect my need for some rest.</li> </ul>	<p><b>Speaking Box</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I've noticed you haven't been yourself lately. Is everything okay?</li> <li>I don't want to pry, but I'm here if you ever need to talk.</li> <li>You don't have to go through this alone, we can figure it out together.</li> </ul>	<p><b>Speaking Box</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I'm afraid I can't agree with how the workload is distributed.</li> <li>It doesn't seem fair that some of us are doing more than others.</li> <li>Let's re-evaluate everyone's contribution to make it equal.</li> </ul>

**Зображення 2. Problem cards (8 клас)**

Для забезпечення успішності кожного учня ми застосовуємо стратегію scaffolding (педагогічної підтримки). Кожна картка супроводжується добіркою мовленнєвих кліше для вираження емпатії, незгоди або пропозиції компромісу, що дозволяє зосередитися на змісті проблемного завдання.

Системна інтеграція зазначених методів сприяє формуванню ключових компетентностей:

*критичне мислення* (розвиток здатності аналізувати великі масиви інформації та формулювати обґрунтовані висновки);

*цифрова грамотність* (перехід від розважального використання Padlet до професійного інструменту для колаборативної діяльності);

*емоційний інтелект* (робота з problem cards сприяє розвитку емпатії, навичок регуляції емоцій та ефективної командної взаємодії).

Отже, власний досвід викладацької практики засвідчує, що адаптація класичних методів навчання (зокрема діаграми Венна) до цифрового середовища та використання життєво орієнтованих кейсів підвищує змістовність навчання англійської мови. Надання учням свободи вибору інструментів і акцент на розв'язанні реальних проблем (від глобальних суспільних змін до особистісних взаємин) сприяє формуванню готовності до ефективної комунікації в реальному житті. Запропонований підхід мінімізує надмірну «ігровізацію» освітнього процесу, замінюючи її активною, практико-орієнтованою діяльністю, релевантною сучасним освітнім викликам.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Заверуха** – вчитель англійської мови, вчитель-методист Комунального закладу «Вінницький ліцей №22».

**АНТОНІМІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД В УКРАЇНСЬКІЙ ВЕРСІЇ РОМАНУ  
СТІВЕНА КІНГА «КЛАДОВИЩЕ ДОМАШНІХ ТВАРИН»**

**Надія ЗИМА (м. Кривий Ріг, Україна)**

Творчість Стівена Кінга посідає важливе місце в сучасній світовій літературі, а його роман «Кладовище домашніх тварин» є одним із найвідоміших зразків психологічного хорору. Переклад творів письменника українською мовою становить значний інтерес для перекладознавчих досліджень, оскільки перед перекладачем постає завдання не лише передати зміст оригіналу, а й відтворити його стилістичні, емоційні та смислові особливості.

Одним із ефективних перекладацьких прийомів, що використовується для досягнення адекватності перекладу, є антонімічний переклад. Цей прийом передбачає трансформації позитивної конструкції в негативну чи навпаки, негативної в стверджувальну, що супроводжується заміною одного з слів перекладного речення вихідної мови на її антонім в цільовій мові [4]. Застосування антонімічного перекладу дає змогу перекладачеві зберегти зміст висловлювання, водночас адаптуючи його до норм і закономірностей мови перекладу.

Причини, що викликають необхідність антонімічного перекладу, різні: наприклад, він може бути обумовлений асиметрією лексико-семантичних систем, що виявляється в тому, що будь-яке поняття не має засобів вираження в мові перекладу; вибір антонімічної форми може бути продиктований узусом, тобто звичним вживанням в мові тих чи інших форм [2].

Л. Науменко розрізняє три види антонімічного перекладу: позитивацію, негативацію, анігіляцію [3: 15].

Розглянемо їх застосування на прикладах україномовного перекладу роману «Кладовище домашніх тварин» А. Пітика.

Частіше за все в перекладі роману застосовується **негативація** – «спосіб перекладу лексичної одиниці без формально вираженої семи заперечення в мові оригіналу словом / словосполученням з одним із таких заперечень в мові

перекладу» [3: 15]: *peculiar* – **невловима** (слово *peculiar*, що не має семи заперечення було перекладено автором з вираженою семою заперечення *не*); подібним чином були перекладені наступні слова та словосполучення: *vaguely* – майже **нечутно**, *heavy work* – **нелегко**, *small ones* – **невигадливих**, *it had left a scar* – **незагоєні рани**, *haphazard coincidence* – видавався **непомітним**, *harsh, even* – навіть **неприємним**, *chummed with* – **нерозливвода**, *Remarkable!* – **неймовірно**, *demanding* – **нелегкий**, *the old lungs* – **немолоді легені**, *a small one* – **незначним** [5; 2]

В наступних прикладах негативація реалізується семами заперечення: частками **не** та **без**: *when she's restless* – коли Еллі **не** спить, *It was just a mongrel* – **Пес не** був породистим, *if he had any interest* – чи **не** хоче Луїс, *of course* – без сумніву, *if it was a moose* – чи **то**, бува, **не** лось [5; 2]

У наступних прикладах простежується зворотній процес негативації – **позитивація** – «перекладу лексичної одиниці з формально вираженою семою заперечення в мові оригіналу словом / словосполученням без формально вираженої семи заперечення в мові перекладу» [5; 2]: *untied* – розв'язаний – негативний префікс, присутній в англійській мові був анульований при перекладі. Аналогічно: *uneasily* – стривожено, *uneasy peace* – хисткого усвідомлення, *uncomfortable ability* – бентежну здатність, *looking more uncomfortable* – виглядала розгубленою, *unsteadily* – хитаючись, *unlovely lurch* – скрутило шлунок, *the words were unmistakable* – слова були чіткими, *unyielding wood* – на тверду деревину, *unhappy face* – перекошене обличчя, *unbelievably heavy* – значно важкий, *unaware* – мимоволі, *unpleasurable sensation* – солодкий приз [5; 2].

В наступних прикладах позитивація реалізується через анулювання частки *not*: *but not dead* – але живі; *hill's not very high* – пагорб доволі низький. Як бачимо, у процесі перекладу були обрані еквіваленти без явної семи заперечення. Подібний переклад здійснено і у послідуючих прикладах: *you can't get lost* – що **то** **тяжко** – згубитися, *didn't look convinced* – сумнівалася, *bemused and distressed* – очманілий і злий, *the dog wasn't very big* – **псина** була

*дрібною, not completely pleasant – щось лихове, looking around uneasily – уважно роззираючись навколо, they did not walk long – вони пройшли ще трохи* [5; 2]

У результаті проведеного дослідження встановлено, що антонімічний переклад є одним із важливих прийомів, який використовується в українській версії роману «Кладовище домашніх тварин» для досягнення адекватності перекладу. Застосування цього прийому зумовлене відмінностями між англійською та українською мовами, а також необхідністю передати зміст висловлювань відповідно до норм мови перекладу. Такий підхід допомагає перекладачеві уникнути дослівності, зробити текст природнішим для українського читача та водночас зберегти стилістичні й емоційні особливості оригіналу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голуб О. М., Фоменко В. І. Роль антонімічного перекладу у перекладі художніх текстів. *Молодий вчений*. № 2(42). 2017. С. 368–371
2. Кінг С. Кладовище домашніх тварин : роман / пер. з англ. А. Пітика, К. Грицайчук. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. 400 с.
3. Науменко Л. П., Гордєєва А. Й. Практичний курс перекладу з англійської мови на українську: навч. посібник. Вінниця : Нова Книга, 2011. 136 с.
4. Сергєєва О. В. Використання антонімічного перекладу при передачі фразеологічних одиниць з англійської мови на українську. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Вип. 19. 2020. С. 47–49
5. King S. *Pet Sematary*. New York : Scribner, 2018. 416 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Надія Зима** – здобувачка вищої освіти спеціальності 035 «Філологія» Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету.

## **ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ» І ЙОГО СТРУКТУРА**

**Олександра ЗЛАТОВЛАСОВА (м. Одеса, Україна)**

*Постановка проблеми та обґрунтування актуальності її розгляду.*

Сучасна лінгвістика безповоротно відійшла від атомарного вивчення слова, розглядаючи мову як багатовимірну макросистему, де складна ієрархічна будова лексики проявляється через синонімічні, антонімічні, тематичні чи словотворчі зв'язки між елементами. Системність словникового складу реалізується насамперед завдяки наявності специфічних блоків, головною ознакою яких виступає семантична співвіднесеність мовних одиниць. З огляду на це, об'єктом прискіпливого вивчення у галузі лексичної семантики закономірно стає лексико-семантичне поле, глибокий розгляд якого перебуває в руслі найважливіших аспектів світового мовознавства. Досліджуючи словниковий склад як цілісну систему, науковці послуговуються двояким підходом: дедуктивним, що передбачає рух від сукупності елементів до аналізу їхньої загальної організації в межах великих класів, та індуктивним, який спрямований від окремих лексичних одиниць до встановлення тотожних системних відношень у невеликих єдностях. Обидва вектори переконливо доводять, що польова модель дозволяє досягнути приховані механізми категоризації та концептуалізації об'єктивних знань у людській свідомості, роблячи систематизацію уявлень про внутрішню структуру семантичних полів надзвичайно важливою для теорії та практики.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Поняття поля вирізняється яскраво вираженим міждисциплінарним характером, адже, зародившись у фізиці, воно згодом набуло поширення в біології, психології та соціології. У лінгвістичний обіг відповідний термін уперше запровадив німецький дослідник Йост Трієр у праці «Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes» (1931), визначивши семантичне поле як сукупність слів зі спільним значенням, організованих подібно до мозаїки, де елементи щільно прилягають один до одного та утворюють цілісну смислову картину [1: 57]. Як зазначають дослідники Еухеніо Косеріу та Горст Геккелер,

Трієр не формулював відмінності між цими двома поняттями надто відверто, проте під понятійним простором він мав на увазі саме змістову сторону лексичного поля, що робить останнє різновидом поля семантичного. Основою його концепції стало уявлення про мову як про самостійну замкнуту систему, де окремі слова не є ізольованими носіями змісту, а набувають свого справжнього значення лише завдяки наявності суміжних лексем, що робить повноцінне розуміння знака можливим виключно за умови паралельної актуалізації у свідомості мовця всієї мережі [2: 74]. Альтернативний підхід запропонував Вальтер Порціг, ставши фундатором теорії синтагматичних полів – специфічних класів слів, що не є синонімами, але регулярно співіснують в одному лінійному ряду. Він довів, що типові словосполучення, які відображають базове співвідношення між дією та інструментом або суб'єктом, утворюють міцну єдність, зумовлену як лексичним змістом компонентів, так і моделлю їхніх синтаксичних відношень. Згодом на перетині цих двох лінгвістичних традицій виникли комплексні поля, які утворюються внаслідок накладання парадигматичних і синтагматичних осей та найяскравіше проявляються у словотворчих рядах, де гармонійно співіснують слова різних частин мови. Прикметно, що такі видатні зарубіжні мислителі, як Вільгельм фон Гумбольдт, Отто Єсперсен, Вілем Матезіус, Карл Бюлер та Еміль Бенвеніст, аналізували подібні мовні явища значно раніше в межах власних концепцій, користуючись ширшим поняттям системи. Тривалий час у наукових колах точилися гострі дискусії щодо природи цього феномену: частина вчених розглядала його як екстралінгвістичне, логіко-психологічне явище, що лише знаходить відбиток у мовленні, тоді як інші категорично наполягали на його суто мовознавчій сутності, стверджуючи необхідність базувати будь-який аналіз винятково на словесному матеріалі [3: 17].

Здатність мови через такі структури впорядковувати об'єктивну реальність і соціальні конструкти переконливо довів Р. Мейєр, класифікувавши існуючі семантичні простори на три базові категорії:

- 1) природні, які відображають явища навколишнього світу, як-от назви дерев, тварин чи частин тіла;
- 2) штучні, що описують створені людиною ієрархії та системи, наприклад, військові чини або складові механізмів;
- 3) напівштучні, які охоплюють термінологію мисливців, рибалок та абстрактні етичні поняття.

В академічному середовищі сформувався стійкий консенсус щодо відцентрової архітектури лексико-семантичного поля, організувальним чинником якої виступає специфічна конфігурація диференційних ознак. Ядро концентрує в собі найуживаніші, стилістично нейтральні слова – так звані «вузлові точки», що включаються в систему завдяки своєму яскраво вираженому інваріантному значенню і слугують еталоном, з яким тією чи іншою мірою співвідносяться всі інші члени парадигми. Периферія натомість утворює широку буферну зону для лексем іншої комунікативної значущості, зокрема діалектизмів, архаїзмів або багатозначних слів, які долучаються до парадигми виключно через своє варіативне значення, тоді як за інваріантом вони належать до зовсім іншої системи. У міру віддалення від центру зв'язок із домінантою поступово слабшає, а окремі мікросистеми словникового складу починають накладатися одна на одну, формуючи безперервний лексичний континуум [4: 71].

*Висновки.* Польова модель надає всебічне уявлення про мову як про динамічну макросистему, складену з безлічі підсистем, які безперервно взаємодіють і трансформуються в процесі комунікації, розкриваючи складну діалектику між лінгвістичними явищами та позамовною дійсністю. Комплексне просторове вивчення положення і функціонування слова у словниковому складі дозволяє науковцям повністю осягнути весь спектр його значень, що відкриває невичерпні перспективи для майбутніх розвідок у галузі семасіології та когнітивної лінгвістики.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dashkova K. V. (2020) Poniattia «leksyko-semantychne pole» i yoho struktura. [The concept of the “lexico-semantic field” and its structure] Naukovi zapysky mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. № 33. 56-60.
2. Гешко Н. Лексико-семантичне поле як системно структурне утворення та методи його дослідження. Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. 2014. № 2 (2). С. 73–78.
3. Гладченко К. Ю. Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу. Наукові праці. 2016. Т. 272, № 260. С. 16–20.
4. Кучер І. А. Принципи організації лексичних одиниць у польові моделі. Вісник Київський національний лінгвістичний університет. Серія: Філологія. 2013. Т. 16, № 1. С. 71–78.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олександра Златовласова** – викладач факультету іноземних мов, медіа та психології Міжнародного університету м. Одеса.

## *LANGUAGE POLICY IN BOSNIA AND HERZEGOVINA*

**Molly KEATING, Natalie BRAITHWAITE, Keelyn FALUOTICO**

**(University of Colorado Boulder, the USA)**

### **Abstract:**

Bosnia and Herzegovina is a beautiful and culturally diverse country located on the Balkan Peninsula in Europe. The country has a rich history that dates back to the Ottoman era (1463-1878), which was followed by the Austro-Hungarian period (1878-1918), and then the Yugoslav period (1918-1991). In 2024, the country had a population of 3,164,253 and is now home to twelve languages. Despite being linguistically diverse, there are three languages Bosnian, Serbian, and Croatian that have national status. The three competing ethnicities face many differing challenges under the current system with the Bosniak population facing language erasure due to differences in how “Bosnian” as a language is perceived. The General Framework

Agreement (GFA) that followed the Dayton Agreement in 1995 was put in place to ensure that all children in the country would have access to education in their home language. Speakers of Bosnian, Serbian, and Croatian go to separate schools and are taught under different curriculums, although all three languages are mutually intelligible. There have been efforts to implement common core standards by the state to standardize education across the nation, but individual Canton governments control their own education systems, making it difficult for the country to have a say.

#### **ABOUT THE AUTHORS**

**Molly Keating, Natalie Braithwaite, Keelyn Faluotico** – Undergraduate Students at the University of Colorado Boulder, the USA.

#### ***КОГНІТИВНІ МОДЕЛІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕМОЦІЙ У МОВЛЕННІ***

**Олена КОЛЕСНІЧЕНКО (м. Дніпро, Україна)**

Емоції є невід'ємною складовою людського буття та одним із найскладніших об'єктів лінгвістичного опису. Мова не лише відображає емоційний досвід людини, а й активно формує його, надаючи почуттям концептуальної форми та соціальної значущості. Попри значний інтерес дослідників до проблем емотивної семантики, питання когнітивних механізмів, за допомогою яких емоції концептуалізуються та вербалізуються в мовленні, залишається недостатньо розробленим в українській лінгвістиці.

Когнітивні моделі репрезентації емоцій у мовленні базуються на принципах когнітивної лінгвістики та психолінгвістики, де емоції постають як концептуальні структури, вербалізовані через лексичні, фразеологічні та дискурсивні засоби. Ці моделі враховують взаємодію когнітивних процесів, культурних факторів та лінгвістичних знаків, дозволяючи описати, як емоційний досвід трансформується в мовні форми. В українській лінгвістичній традиції акцент робиться на національно-культурну специфіку таких репрезентацій.

Емоціо-концептосфера організована як ієрархічна парадигма емоційних концептів – «квантів» структурованих знань про емоційне життя індивіда, пов'язаних структурно-семантичними та функціональними відносинами. Ця сфера включає ядерно-периферійні конфігурації, де прототипові та непрототипові ознаки емоцій (наприклад, «страх») формують концептуальну основу для вербалізації. Моделювання таких концептів передбачає аналіз декларативних даних (фрейми ситуацій виникнення емоцій) та процедурних знань (реакції на емоції).

У сучасній когнітивній лінгвістиці склалося кілька підходів до опису емоцій як ментальних і мовних феноменів. Концептуальний підхід розглядає емоції як концепти – одиниці ментального лексикону, що мають складну внутрішню структуру і включають образний, понятійний та ціннісний компоненти. Прототипний підхід описує емоційні категорії через прототипи – найбільш типові, центральні представники категорії, навколо яких організовуються периферійні випадки. Метафоричний підхід аналізує емоції через систему концептуальних метафор, що структурують абстрактний емоційний досвід через конкретніші ділянки знань. Як підкреслює В. І. Кононенко, «концептуальна метафора є не лише риторичним засобом, а й фундаментальним когнітивним інструментом, що дозволяє людині осмислювати та вербалізувати власний афективний досвід» [3: 87].

Провідною когнітивною моделлю репрезентації емоцій є концептуальна метафора, що проєктує структуру конкретнішого досвіду на абстрактну сферу емоційних переживань. Аналіз сучасного українського мовлення виявляє продуктивність кількох метафоричних моделей. Метафора ЕМОЦІЯ – ЦЕ РІДИНА В КОНТЕЙНЕРІ реалізується через вирази «переповнений радістю», «виплюскувати злість», «душа переповнилася», «стримувати сльози»: тіло людини концептуалізується як замкнений простір, а емоція – як рідина, що може переливатися через край. Метафора ЕМОЦІЯ – ЦЕ ПРИРОДНА СТИХІЯ виявляється у висловлюваннях «хвиля радості», «буря емоцій», «шторм

пристрастей», «горе накрило з головою», що відображає уявлення про некерованість і потужність сильних почуттів [4: 213].

Метафора ЕМОЦІЯ – ЦЕ ФІЗИЧНЕ НАВАНТАЖЕННЯ реалізується у сполученнях «важкий смуток», «тягар горя», «нести біль», «скинути з себе тривогу», «полегшало на душі», пов'язуючи емоційне переживання з тілесним відчуттям ваги та фізичного зусилля. Метафора ЕМОЦІЯ – ЦЕ ЖИВИЙ ОРГАНІЗМ представлена висловами «страх оволодів», «тривога гризе», «радість розквітла», «надія вмерла», персоніфікуючи емоції як самостійних агентів, що діють незалежно від волі суб'єкта. А. М. Приходько зазначає, що «антропоморфні та зооморфні метафори емоцій є культурно маркованими утвореннями, що відображають специфіку національного концептуального простору» [2: 156].

Фреймова організація емотивних концептів є ще одним ключовим механізмом їхньої когнітивної репрезентації. Фрейм емоції включає типові компоненти: суб'єкт переживання, об'єкт або причину емоції, інтенсивність, тривалість, зовнішні прояви та поведінкові наслідки. Аналіз базових емоцій – страху, радості, гніву, смутку – засвідчує, що кожна з них має власну прототипну сценарну організацію. Фрейм страху, наприклад, включає сприйняття загрози, фізіологічну реакцію (тремтіння, прискорений пульс), спонукання до уникання або захисту і вербалізується через формули «серце завмерло», «мороз по шкірі», «кров холоне в жилах» [5: 44]. Фреймові структури емоцій є культурно специфічними: одні сценарні компоненти є універсальними, інші – притаманними лише певній лінгвокультурі.

Прототипна організація емотивних концептів передбачає існування центральних і периферійних членів категорії. У категорії РАДІСТЬ прототипним є інтенсивне переживання задоволення, тоді як тиха вдоволеність або ледь помітна радість займають периферію. Прототипний ефект виявляється і в асиметрії мовних засобів: центральні члени категорії позначаються простими лексемами, периферійні – описовими конструкціями або складними словами. О. О. Селіванова підкреслює, що «прототипна організація емотивної

лексики відображає когнітивну економію мовної системи, яка диференціює типовий і нетиповий досвід засобами різної структурної складності» [1: 327].

Специфіка репрезентації емоцій у різних типах дискурсу є важливим аспектом дослідження. У художньому дискурсі домінують розгорнуті метафори та індивідуально-авторські концептуалізації. У медійному дискурсі переважають стереотипізовані емотивні формули та оцінні кліше, що апелюють до колективного емоційного досвіду аудиторії. У розмовному мовленні емоції вербалізуються передусім через інтенсифікатори, вигуки та жаргонні одиниці [3: 112; 5: 67]. В інтернет-комунікації формуються нові гібридні способи репрезентації емоцій, що поєднують вербальні та невербальні засоби – емодзі, гіфки, меми, – розширюючи традиційний арсенал емотивних ресурсів мови.

Таким чином, когнітивні моделі репрезентації емоцій у мовленні є складною системою взаємопов'язаних механізмів, що включає концептуальну метафору, фреймову та прототипну організацію емотивних концептів. Провідними метафоричними моделями є емоція – рідина в контейнері, емоція – природна стихія, емоція – тягар та емоція – живий організм.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
2. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
3. Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу. Київ — Івано-Франківськ : Плай, 2004. 248 с.
4. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: соціальна диференціація української мови. Київ : Критика, 2005. 464 с.
5. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Колесніченко** – кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри мовознавства та європейських мов ННІ «Горлівський інститут» іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

### ***AI-MEDIATED DEVELOPMENT OF LEARNER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ELT: PRACTICAL AND PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS***

**Тетяна КОНДРАТЬЄВА, Людмила БАБІЙ (м.Тернопіль, Україна)**

In communicative language teaching the development of learners' communicative competence remains a central objective necessary for effective communication. The rapid integration of artificial intelligence into educational contexts has significantly influenced the field of English Language Teaching. N.Thamdee and Ph. Man-khongdi distinguish five key dimensions within the framework: "AI-assisted grammatical competence, AI literacy as part of sociolinguistic competence, discourse competence under AI-mediated interaction, strategic competence for AI interaction and affective resilience" [4:90].

Despite the growing availability of AI tools, there is a need to systematize their pedagogical application in ELT classrooms. AI can function as a mediational tool, supporting learners within their zone of proximal development through *prompts, feedback, and adaptive tasks*. The CEFR Companion Volume highlights mediation as a key communicative activity, including the ability to process and transform texts [2:33]. AI technologies facilitate such mediation by enabling learners to engage in text by transforming input into alternative formats i.e. to visualize, reinterpret and communicate meaning in diverse ways (e.g.use AI tools to create *mind maps, charts, or illustrations* based on reading materials). Such visualizations support comprehension and encourage learners to restructure information, thereby enhancing both cognitive processing and communicative clarity.

Additionally, *AI-generated role-play and debate scenarios* can transform reading tasks into interactive speaking activities, engaging students in simulated discussions or debates, adopting different perspectives. This approach promotes critical thinking, interaction, and the ability to negotiate meaning, which are the key aspects of communicative competence.

*AI-generated video discussions* provide learners with opportunities to engage in simulated conversations by modelling dialogues, prompting responses or creating virtual interlocutors, allowing students to practice fluency and pronunciation in a low-anxiety environment.

*Project-based presentations* supported by AI further enhance speaking skills. Learners can use AI to *organize ideas, generate outlines and refine language use*.

AI also supports vocabulary acquisition through interactive and creative tasks. *Visualizing idioms* through AI-generated images helps learners grasp figurative meanings and improves retention. Similarly, *creating rhymed riddles* with AI promotes playful engagement with language, enhancing lexical flexibility and creativity.

In *writing instruction*, AI can serve as a powerful scaffolding tool. AI-prompted essays assist learners in *generating ideas, structuring arguments and expanding their linguistic repertoire*. However, it is essential that such tools are used to support, rather than replace, learners' own production.

*Peer revision activities, enhanced by AI feedback*, promote collaborative learning and metalinguistic awareness. This process encourages critical thinking and improves writing quality. *AI-based chat interactions* provide opportunities for interactive listening practice. Furthermore, *AI-generated tests* offer adaptive tasks tailored to learners' proficiency levels. Immediate feedback allows students to identify areas for improvement and supports autonomous learning.

The integration of AI into ELT offers several pedagogical advantages. First, it enhances learner engagement by providing interactive and personalized experiences. Second, it supports multimodal learning, allowing learners to process and produce

language in diverse formats. Third, it facilitates authentic communication through simulations and task-based activities.

As mentioned by C. Clive and J. G. Athyal, “AI applications significantly improve communicative competence, particularly in pronunciation, fluency, and strategic interaction. However, the use of AI also presents challenges. Overreliance on AI tools may reduce learners’ independent language production. Additionally, inaccuracies in AI-generated content can lead to misconceptions if not carefully monitored. Ethical considerations, such as data privacy and academic integrity, must also be addressed” [1:8]. Moreover, limitations persist regarding socio-cultural understanding, emotional engagement, and overreliance on automated feedback.

As emphasized by Liu H., Fan J., “AI is most effective when integrated within blended learning models that combine technological innovation with teacher guidance, ensuring both autonomy and authentic communication development in ELT” [3: 156]. Therefore, the role of the teacher remains crucial.

## REFERENCES

1. Clive C., Athyal J. G. The Impact of AI-Powered Language Learning Applications on Learner Autonomy and Communicative Competence in ELT *Journal for research scholars and professionals of English language teaching*, Vol. 10, Issue 53, January 2026. P. 1-14.
2. The CEFR Companion Volume // <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
3. Liu H., Fan J. AI-Mediated Communication in EFL Classrooms: The Role of Technical and Pedagogical Stimuli and the Mediating Effects of AI Literacy and Enjoyment. *European Journal of Education*, 23 October 2024 // <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12813>
4. Thamdee N., Man-khongdi Ph. Reframing Communicative Competence in the AIEra: A Conceptual Framework for Human-AI Communication in EFL Contexts. *International journal of research in social sciences and humanities*, Vol. 6 (12) December 2025. P.87-99.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Тетяна Кондратьєва** – канадидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Людмила Бабій** – канадидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

### ***СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ЗЗСО***

**Юлія КОРОБОВА, Іван ДОНІК (м. Суми, Україна)**

**Постановка проблеми.** В умовах гуманітарних та соціально-психологічних потрясінь в Україні, викликаних повномасштабною війною, існує необхідність підвищення обізнаності учителів ЗЗСО, зокрема вчителів іноземних мов, щодо ролі психосоціальної підтримки учнів під час освітнього процесу.

**Актуальність теми дослідження.** Глибокі трансформації в суспільстві та системі освіти України висувають вимоги щодо опанування та застосування вчителями англійської мови (АМ) нових підходів до успішного формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Незважаючи на те, що володіння АМ є необхідною умовою для стабільного майбутнього українського суспільства, вчителі спостерігають наявність проблеми недостатньої мотивації до вивчення АМ серед учнів ЗЗСО, що вбачається однією із головних перешкод на шляху до отримання позитивних результатів. У своїх дослідженнях науковці фокусують увагу переважно на застосуванні онлайн-ресурсів, мобільних додатків та відео контенту, розвитку автономії учнів, гейміфікації уроків АМ для розвитку мотивації до навчання, майже залишаючи поза увагою можливості інтеграції стратегій соціально-емоційного навчання (СЕН) для розвитку мотивації до вивчення АМ.

**Мета статті** – окреслити основні шляхи використання стратегій СЕН для розвитку мотивації до вивчення англійської мови в учнів 5-6 класів ЗЗСО.

**Виклад основного матеріалу.** Мотивація визнається одним із ключових чинників успіху у навчанні: більшість осіб, які дійсно мають сильне бажання вивчати іноземну мову (тобто є вмотивованими), здатні досягти принаймні достатнього рівня її опанування незалежно від природних здібностей [2: 2].

У межах розвитку наукової думки щодо ролі мотивації у процесі вивчення іноземної мови Золтаном Дьорней проаналізовано десять найбільш відомих теорій мотивації в психології [2: 11] та запропоновано підхід використання мотиваційних стратегій, який фокусується на різних етапах процесно-орієнтованої моделі мотивації. Ця модель складається із чотирьох мотиваційних аспектів: 1) створення основних мотиваційних умов (поведінка вчителя, атмосфера на занятті); 2) формування початкової мотивації (внутрішня мотивація); 3) підтримка та захист мотивації; 4) заохочення позитивної самооцінки [2: 28–30].

Розвиток мотивації до вивчення АМ доцільно розглядати крізь призму стратегій СЕН, оскільки вони сприяють формуванню як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, а саме: розвиток внутрішньої мотивації забезпечується через формування самосвідомості, усвідомлення власних інтересів, цілей та цінностей, а також через підтримку позитивного емоційного ставлення до освітнього процесу; зовнішня мотивація ефективно підтримується шляхом створення сприятливого соціального середовища, розвитку навичок співпраці, взаємопідтримки та визнання досягнень учнів.

За результатами аналізу основних компетентностей СЕН та переліку їх ключових умінь [1] нами виокремлено три компетентності СЕН, в межах яких забезпечується ефективний розвиток мотивації до вивчення АМ, а саме: вміння міжособистісної взаємодії (*relationship skills*), вміння самоусвідомлення (*self-awareness*) та вміння саморегуляції (*self-management*). Відповідно до теорії самодетермінації мотивація та психологічний розвиток людини залежать від задоволення трьох базових психологічних потреб: компетентності, автономії та

соціальної пов'язаності [3: 68]. Вони корелюють із вміннями СЕН, які спрямовані на розвиток саморегуляції, емоційної обізнаності та ефективної взаємодії з іншими. Отже, розвиток цих компетентностей СЕН в учнів на уроках АМ позитивно впливає на рівень їх залученості до навчальної діяльності та розвитку мотивації до вивчення АМ.

Для розвитку мотивації до вивчення АМ в учнів 5-6 класів під час проведення уроків пропонується використовувати такі форми роботи та завдання: 1. Для розвитку вмінь встановлення та підтримки стосунків (працювати в групі, взаємодіяти з іншими, поважати різні точки зору тощо): парна та групова робота, активне слухання партнерів, складання діалогів, групові ігри, спільні пісні/читання, наприклад: *Work together in a circle, say one word to finish the task; Guess the word from your friends' hints and help each other.* 2. Для розвитку вмінь самоусвідомлення (розуміти власні емоції, реакції, поведінку виражати думки та почуття тощо): короткі діалоги, презентації “Let Me Introduce Myself”, “Secret Adjective Selfie”, “Put yourself in the picture”, “Identity Collage”, аудіо-ігри з короткими фразами, навчальна драматизація, виставки творчих робіт, наприклад: *Listen to the short phrases and choose the correct picture; Take part in a class play, choose a character.* 3. Для розвитку вмінь саморегуляції (планувати навчальну діяльність, вчасно виконувати завдання, досягати поставлених цілей тощо): ігрові вправи “Говоримо за картками”, тайм-менеджмент для завдань, постановка маленьких “досяжних” цілей, відстеження прогресу, наприклад: *My goal is to..., I will learn 15 new words about nature, I learn 3 words every day.*

**Висновки.** Отже, розвиток мотивації учнів до вивчення АМ є одним із важливих напрямків підвищення ефективності іншомовної підготовки школярів. Дієвим засобом підвищення зацікавленості учнів є поєднання вчителями АМ внутрішніх і зовнішніх мотиваційних чинників із стратегіями СЕН, спрямованими на розвиток вмінь самоусвідомлення, саморегуляції та встановлення й підтримки стосунків.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. CASEL : website. URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (Last accessed: 16.04.2026).
2. Dörnyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 155 p.
3. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, Issue 1. P. 68–78.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Юлія Коробова** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики Сумського державного університету.

**Іван Донік** – здобувач 4-го року навчання ОПП «Англійська та німецька мови та літератури» ОС «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Англійська мова та література) Сумського державного університету.

## ***ФРАНЦУЗЬКА МОВА ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДИПЛОМАТИЧНОГО ДИСКУРСУ***

**Вікторія КОРОЛЬ-КОСМИНА (м. Тернопіль, Україна)**

Дипломатичний дискурс є однією з найважливіших сфер професійної комунікації, що відіграє ключову роль у формуванні та підтримці міжнародних відносин. Його ефективність значною мірою залежить від точності та адекватності передання інформації, яка охоплює не лише буквальний зміст, але й прагматичні аспекти, такі як наміри, імплікатури, а також соціальні й культурні конотації [2, с. 2]. Завдяки своїй історичній ролі мови дипломатії, французька мова й досі залишається однією з центральних мов міжнародного спілкування, особливо в рамках європейської та багатосторонньої дипломатичної співпраці України та Франції, що й зумовлює **актуальність** даного дослідження.

Дослідження дипломатичного дискурсу є міждисциплінарною галуззю, що викликає інтерес у представників таких сфер, як лінгвістика, перекладознавство, політологія, історія та інших. Значний внесок у вивчення цього явища зробили передусім закордонні дослідники, зокрема Дж. Сьорл, П. Браун, С. Левінсон та інші.

Французький дипломатичний дискурс вирізняється специфічними лексичними та стилістичними особливостями, які забезпечують точність, нейтральність і дипломатичну коректність висловлювань [1, с. 252]. У лексичному аспекті простежується широке застосування офіційно-ділової термінології та усталених дипломатичних виразів, таких як «*coopération internationale*», «*relations bilatérales*», «*dialogue constructif*», «*solution mutuellement acceptable*». Така лексика сприяє створенню зрозумілої та формалізованої комунікації між учасниками переговорів.

Аналіз дипломатичних формулювань французькою мовою виявляє характерні мовні особливості, які сприяють ефективності дипломатичного дискурсу. Однією з головних рис є застосування ввічливих та строго формалізованих мовних структур, як-от: «*Je vous prie d'agréer l'expression de ma haute considération*». Такі вирази слугують для демонстрації поваги й підтримання офіційного тону спілкування.

До того ж, французький дипломатичний стиль вирізняється нейтральністю та обачністю у формулюваннях, що дозволяє уникати категоричних висловлювань [3]. Наприклад, фрази «*Il convient de souligner que...*» або «*Nous prenons note de...*» допомагають дипломатам представляти позицію своєї держави без створення прямої конфронтації.

Ще одним важливим аспектом є зосередженість на співпраці та відкритому діалозі [4, с. 47], що проявляється у висловах: «*Nous sommes prêts à poursuivre le dialogue constructif*» або «*Nous espérons parvenir à une solution mutuellement acceptable*». Такі формулювання сприяють формуванню атмосфери взаєморозуміння і підтримують розвиток дипломатичних стосунків.

Отже, провівши дослідження французької мови дипломатії, можемо дійти висновку, що використання формалізованих, нейтральних та ввічливих мовних структур підкреслює значення французької як ключового лінгвістичного елемента у становленні дипломатичного дискурсу.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бацевич Ф. С. Проблеми і термінологічний апарат сучасної лінгвістичної прагматики. Вісник аціонального університету "Львівська політехніка". 2008. № 620. С. 250-253.
2. Mehtiyev A. The language of diplomacy. California Linguistic Notes. 2010. No. 35. P. 2-3.
3. Discours aux Nations Unies : des normes pour un genre «poli» ?. OpenEdition Journals. URL: <https://journals.openedition.org/corela/6956#tocto1n3> (дата звернення: 17.03.2026)
4. López Díaz M. L'euphémisme, la langue de bois et le politiquement correct. L'Information grammaticale 2014. No. 143. P. 47-55.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Вікторія Король-Космина** – вчитель французької мови Тернопільської спеціалізованої школи I -III ступенів № 3 з поглибленим вивченням іноземних мов, магістр філології, спеціаліст.

### ***EXIT TICKET AS A PEER ASSESSMENT TOOL IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS***

**Tetiana KOROL (Poltava, Ukraine)**

Methodological training of pre-service English teachers requires the careful selection and balanced use of diversified tools and resources. In this context, formative assessment plays a crucial role, as it provides opportunities for the active co-construction of methodological knowledge and the development of methodological skills through timely, constructive feedback and extensive reflection practices. The

importance of collaborative activity in the methodology classroom, where students exchange the roles of teachers and learners under simulated conditions, highlights the need for well-organized systematic peer assessment.

According to Topping [3], *peer assessment* is a specific form of assessment in which students evaluate the aspects of their peers' performance on a particular activity or their learning outcomes in general. It functions as an intermediary form of assessment bridging hetero- and self-assessment practices. The implementation of peer assessment in a methodology course appears quite promising for several reasons. First, the evaluation of peers' microteaching performance is a natural extension of students' engaged participation in this activity. In this context, peer feedback is highly valuable, as it reflects learners' own experience of being taught and serves as a reliable indicator of a pre-service teacher's performance. The expected reliability is ensured by students' familiarity with the microteaching process, as they typically prepare and present microteaching sessions focused on the same language aspects or speech skills in turn. Thus, student assessors are well aware of the requirements and potential challenges of delivering an effective microteaching session. They have an opportunity not only to judge but also to learn from each other through active observation and guided reflection, admitting productive methods and techniques and rejecting ineffective ones. Finally, peer feedback content and quality implicitly reflect the methodological competence of its author. The more structured, well-founded, and constructive it is, the deeper methodological insight and interpretation of the simulated teaching experience its author has. Therefore, in our view, peer feedback should be subjected to heteroassessment alongside direct microteaching delivery by English pre-service teachers.

Effective peer feedback implementation should be based on reliable assessment tools. From our point of view, an *exit ticket* can serve as a useful instrument for this purpose. *Exit tickets* are brief surveys of various focus, administered immediately after instructional activities [2: 174], they provide a quick and simple way to assess students' performance in a written form [1]. Exit tickets can be scaffolded by teacher's prompts (optional guided questions to be responded) or be practised as free-written

reflective responses, but they are always limited in focus and volume. Focus of the exit tickets to students' microteaching sessions may range from simple listing three productive techniques and three techniques to be improved and revised to free reflection on the session delivery, a covering the aspects important from the viewpoint of the session participant, and even reporting their aha-moments or takeaways from this methodological experience.

## REFERENCES

1. Rodriguez M., le Roux C., Melville M. Iteratively-designed exit tickets enhance student learning // College Teaching. 2024. DOI: 10.1080/87567555.2024.2355210.
2. Shehzad U., Recker M., Clarke-Midura J. Exploring the potential of exit tickets as formative assessments of student affect // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2025. Vol. 32, No. 2. P. 173–191. DOI: 10.1080/0969594X.2025.2510206.
3. Topping K. J. Using peer assessment to inspire reflection and learning. London; New York : Routledge, 2018.

## ABOUT THE AUTHOR

**Tetiana Korol** – a Doctor of Science in Education, an Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages at National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”.

## *АНТИЧНА ТОПОНІМІЯ ЯК КУЛЬТУРНИЙ КОД БРЕНДУ:*

### *КОЛЕКЦІЯ TERRA SIRENUM MAURO LORENZI PROFUMI*

**Наталія КОРОЛЬОВА, Валентина МИРОНОВА (м. Київ, Україна)**

Дослідження останніх років засвідчують, що топоніми та власні назви посідають важливу роль у формуванні смислової структури брендів [3]. Географічні назви часто стають елементами комунікаційної стратегії відповідних територій, формуючи впізнаваний образ, престиж і унікальну ідентичність місця [1], а використання історико-культурних елементів

додатково підсилює символічну цінність продукту і його привабливість для споживачів [2].

На основі цих принципів у сучасному брендингу класичні мови часто використовуються як знакові маркери, що додають продукту історичної глибини та символічної насиченості. Особливо ефективними та продуктивними є латинська та давньогрецька топонімія й міфологічна номенклатура, які дозволяють інтегрувати комерційний продукт у контекст античної історії та культурного надбання регіону.

Показовим прикладом такого підходу є парфумерна колекція *TERRA SIRENUM* (земля сирен) італійського бренду *Mauro Lorenzi Profumi*, де назви ароматів побудовані на латинізованих формах античних топонімів і міфологічних імен, пов'язаних із узбережжям Кампанії. Назва колекції апелює до місцевих легенд і географічного контексту: сирени (грецьк. Σειρήνες) – істоти, які мешкали біля скелястих берегів Південної Італії й своїм співом зваблювали мореплавців. Уже в античних джерелах Соррентійський півострів і прилеглі території асоціювалися з цим міфом, що зумовило формування культурного топосу «землі сирен». У цьому контексті Сорренто, Позитано та острів Капрі постають як взаємопов'язані локуси єдиного міфологічного простору. Міфологічна асоціація зберігається й у сучасній символіці регіону: у гербі та прапорі муніципалітету Позитано під щитом розміщено девіз *SIRENUM TERRA*.

У межах колекції назва аромату *CAPREAE* відтворює античний топонім острова Капрі, засвідчений у латинських джерелах як *Capreae* або *Capri* (*capra* – коза), що дозволяє інтерпретувати його як «острів кіз» або «козячі скелі». Водночас існує припущення про давніше, доримське походження топоніма, згодом переосмислене латинською народною етимологією. Грецька назва *Καπρέαι* (*κάπρος* – кабан) також могла відображати місцеву фауну. Незалежно від первісного значення, використання латинської форми *Capreae* у сучасному брендингу функціонує у якості культурної стилізації, апелюючи до античної історії острова та його класичної топонімічної традиції.

Аромат *POSEIDON* відсилає до міфологічного образу узбережжя Позітано та його легендарних морських історій. Він репрезентує атмосферу міста, асоційованого з богом моря Посейдоном (грецьк. Ποσειδών) і небезпечними напівжінками-напівптахами, які загрожували життю моряків. За легендою, лише Одиссей і його супутники змогли врятуватися від їхнього чарівного співу; після цього сирени нібито перетворилися на скелі, розташовані на південному боці Соррентійського півострова поблизу Позітано в затоці Салерно, й відомі сьогодні як Лі Галлі (*Li Galli*).

Аромат *SIRENTUM* апелює до міфологічного й топонімічного контексту міста Сорренто (лат. Surrentum, грец. Συρρεντόν), що, за одним із етимологічних пояснень, походить від грецьк. συρρέω (зливатися, стікатися), тобто позначає місце, де сходяться потоки вод із навколишніх вузьких долин. Одночасно назва асоціюється з сиренами, а в маркетинговому описі парфумерної колекції Сірентум постає як дочка сирени Леукосії та місцевого жителя. Така подвійна інтерпретація демонструє характерну для сучасного брендингу стратегію: свідоме етимологічне переосмислення топоніма, що посилює міфологічну семантику та формує культурний наратив.

Отже, у колекції *TERRA SIRENUM* латинські та давньогрецькі топонімічні й міфологічні форми виконують важливу семіотичну функцію. Вони не лише позначають географічні локації, пов'язані з узбережжям Кампанії, а й інтегрують парфумерний продукт у ширший культурно-історичний контекст античності. Через використання латинізованих топонімів і міфологічних алюзій формується наратив, що поєднує реальну географію з міфологічною традицією «землі сирен», перетворюючи класичну топонімію на ефективний інструмент культурного брендингу та символічного позиціонування продукту.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ashworth G.J. The Instruments of Place Branding: How is it Done? European Spatial Research and Policy. 2009. Vol. 16. № 1. P. 9–22.
2. Ashworth G.J., Kavaratzis M. Towards Effective Place Brand Management. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2010. 294 p.

3. Medway D., Warnaby G. What's in a name? Place branding and toponymic commodification. *Environment and Planning A*. 2014. Vol. 46. № 1. P. 153–167.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Наталія Корольова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства, класичної філології та неоеелліністики НН Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів: класична філологія, латинська мова, антична культурна спадщина в сучасному дискурсі.

**Валентина Миронова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства, класичної філології та неоеелліністики НН Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів: класична філологія, латинська мова, антична культурна спадщина в сучасному дискурсі.

### ***ДІЄСЛОВА НЕПРЯМОГО МОВЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ ПИСЬМІ:***

***ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ УЧАСТІ У ПРОЄКТІ PROJECT 101128713 —***

***DIGIFLED— ERASMUS-EDU-2023-CBHE WRITING***

***FOR RESEARCH PUBLICATION***

**Олена КРУТЬ (м. Дніпро, Україна)**

Академічне письмо розглядається як навчальна наукова дисципліна у вищій [1] та вважається методологією й процесом написання наукових робіт [2]. Дієслова непрямого мовлення, що знаходиться в центрі уваги сучасних наукових розвідок [3: 4; 5; 6], є найдзвичайно актуальними у курсі академічного письма. Проблема використання дієслів непрямого мовлення (reporting verbs) в академічному письмі відноситься до питань дослідження академічного письма у проєкті Project 101128713 — DigiFLEd— ERASMUS-EDU-2023-CBHE Writing for Research Publication.

Дієслова непрямого мовлення англійською мовою слугують засобом передачі або опису аргументів, висновків та методології дослідження,

застосовуються для інтеграції думки інших дослідників у роботу автора, демонструючи об'єктивність наукового дослідження останнього [3].

Результати аналізу дієслів непрямого мовлення в академічному письмі (Project 101128713 — DigiFLEd— ERASMUS-EDU-2023-CBHE Writing for Research Publication) показали, що останні розрізняються за способом моделювання у мовленні та згідно з функцією, що виконується. У мовленні такі дієслова зорганізуються за певними граматичними моделями або структурами (Patterns): 1) **Verb + Noun** (“-ing” form (gerund), таких як *analyzes, identifies, ignores, illustrates* тощо (пор. *Smith and Jones debate the devastating results of this policy*); 2) **Verb + that + clause**: *assures, believes, boasts, claims, clarifies, comments, complains, justifies, informs, insists, justifies* (пор. *The authors show that this policy had devastating results*); 3) **Verb + preposition**, таких як *subscribes to x, compares x to y, disagrees with x, criticizes x for y* (пор. e.g. *Some people subscribe to the idea that chocolate is unhealthy, but Boynton refutes this claim*). За функціональним призначенням дієслова непрямого мовлення розподіляються згідно з позицією (слабкі, нейтральні та сильні) та семантикою (згоди, аргументації, дослідження, незгоди тощо).

Дієслова непрямого мовлення впливають на організацію наукового стилю дослідження, саме тому їхнє засвоєння студентами є надзвичайно важливим. У зв'язку з зазначеним, при викладанні академічного письма на перший план висуваються питання перевірки якості засвоєння матеріалу або тестування. Тестові завдання у форматі Н5Р сприяють швидкому опануванню основних засобів використання дієслів непрямого мовлення у дискурсі у різних видових формах тощо. Так, у формальному мовленні для зміни фокуса речення виокремлюються пасивні конструкції: 1) *it + be + past participle + (that) + subject + verb*: e.g. *It is reported that mosquitoes transmit the disease*. 2) *someone/something + be + past participle + infinitive*: e.g. *Millions of people are estimated to visit the site every year*.

З метою закріплення набутих знань активно застосовуються вправи на ідентифікацію значень дієслів непрямого мовлення у певному контексті, на

виокремлення деяких дієслів серед запропонованих, на розпізнання часових форм дієслів непрямого мовлення у контексті, на використання різних сполучників або з'єднувальних слів, що стоять після дієслів, на розрізнення пасивних конструкцій дієслів тощо.

Проведення форуму, що сприяє розвитку зворотного зв'язку (студент – викладач, викладач – студент), є не менш важливим компонентом під час вивчення дієслів непрямого мовлення. Під час форуму здобувачам пропонується вибір дієслів непрямого мовлення у дискурсі академічного письма згідно з часовими формами за допомогою Grammar-Checking Tool (пор. *Selecting Reporting Verbs and Applying Tenses in Academic Writing (British English) Using a Grammar-Checking Tool*). Такі завдання виконуються в два етапи: 1) ідентифікація дієслів непрямого мовлення (*Identifying Reporting Verb*); 2) визначення часів, використовуючи Grammar-Checking Tool (пор. *Applying Tenses in Academic Writing (British English) Using a Grammar-Checking Tool*). Наприкінці студенти виконують фінальний тест (Final Quiz) у форматі H5P.

Таким чином, дієслова непрямого мовлення, що зорганізуються за трьома структурами, засвоюються здобувачами в декілька етапів: крізь презентацію, відео-, читання статей, перевірки знань через тестування, засвоєння – через різні види вправ з застосуванням сучасних інтерактивних методик. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому аналізі його результатів.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Академічне письмо: навчальний посібник / укладачі: Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова. Миколаїв: НУК, 2022. 116 с.
2. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 221 с.
3. Abbey, M. (2022). Evaluative functions of reporting verbs in academic writing: [Master of Philosophy Thesis]. University of Education, Winneba. 153 p. URL: <https://lnk.ua/qmzL0e8g9> (дата звернення: 09.04.2026)

4. Bloch, J. (2010). A concordance-based study of the use of reporting verbs as rhetorical devices in academic papers. *Journal of Writing Research*, 2(2), 219-244. URL: <https://lnk.ua/udW0xaYDi> (дата звернення: 07.04.2026)

5. Eckstein, G., Rawlins, J., Taylor, H. (2022). Reporting verb variation across disciplines: An academic corpus study. *Journal of Academic Language and Learning*, 16(1), 59–75. URL: <https://lnk.ua/aChpLf5x2> (дата звернення: 08.04.2026)

6. Jaroongkhongdach, W. (2015). Idea Sharing: Reporting Verbs in Research. *Writing: Lessons from Experts. PASAA. Vol. 50, 143-154.* URL: <https://lnk.ua/OBUJ5RrFw> (дата звернення: 10.04.2026)

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Круть** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***КОГНІТИВНО-КОМУНІКАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ***

#### ***АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ***

#### ***СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМ***

**Юлія КРЮЧКІНА (с. Сокиринці, Україна)**

Сучасна лінгвістика характеризується зміною наукових парадигм: від структурної до когнітивної, комунікативної та дискурсивної. Мова розглядається не лише як система знаків, а як інструмент пізнання, мислення і соціальної взаємодії. Як зазначає Дж. Лакофф, мова безпосередньо пов'язана з концептуалізацією досвіду людини [3, с. 5]. У контексті викладання англійської мови це означає переорієнтацію з формального засвоєння правил на розвиток комунікативної компетентності та когнітивних здібностей учнів. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, головною метою навчання є: здатність ефективно використовувати мову у реальних ситуаціях спілкування [1, с. 9].

Метою дослідження є: обґрунтування ефективності когнітивно-комунікативного підходу як сучасної лінгвістичної парадигми у викладанні англійської мови.

Когнітивна лінгвістика розглядає мову як частину загальної когнітивної системи людини. За визначенням Р. Ленекера, мовні структури відображають ментальні процеси та концептуальні моделі [4, с. 12]. Комунікативний підхід, у свою чергу, орієнтований на використання мови у процесі реального спілкування. Як підкреслює Д. Гаймс, мовна компетентність включає не лише знання граматики, а й уміння доречно використовувати мовні засоби у різних соціальних контекстах [2, с. 277].

Поєднання таких підходів формує когнітивно-комунікативну парадигму, яка передбачає:

- осмислене засвоєння мовного матеріалу;
- інтеграцію знань і практики;
- розвиток критичного мислення;
- активне використання мови у мовленнєвій діяльності.

На думку М. Канале та М. Свейн, комунікативна компетентність включає граматичну, соціолінгвістичну та стратегічну складові, що є ключовими для ефективного спілкування [5, с. 30].

В освітньому процесі цей підхід реалізується через: моделювання комунікативних ситуацій; використання автентичних матеріалів; проєктну діяльність; інтерактивні методи навчання. Наприклад, під час вивчення теми «Environment» учні не лише засвоюють лексику, а й обговорюють глобальні проблеми, висловлюють власну позицію та пропонують рішення. Це сприяє глибшому розумінню матеріалу та розвитку мовленнєвих навичок.

Переваги когнітивно-комунікативного підходу полягають у тому, що він:

- підвищує навчальну мотивацію здобувачів освіти;
- сприяє формуванню навичок критичного мислення;
- забезпечує розвиток комунікативної компетентності;
- орієнтує освітній процес на практичне застосування знань.

Отже, сучасні лінгвістичні парадигми визначають нові підходи до викладання англійської мови. Когнітивно-комунікативний підхід є одним із найефективніших, оскільки поєднує мовні знання з реальним використанням мови та розвитком мислення. Його впровадження сприяє формуванню конкурентоспроможної особистості, здатної до міжкультурної комунікації в умовах глобалізації.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p. P. 9–15.
2. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293. P. 277.
3. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 614 p. (с. 5–10)
4. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford: Stanford University Press, 1987. Vol. 1. 516 p. P. 10–20.
5. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P. 1–47. (с. 29–31)

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юлія Крючкіна** – викладачка іноземної мови та зарубіжної літератури Сокиринського професійного аграрного ліцею Чернігівської області, викладачка II категорії, голова методичної комісії викладачів загальноосвітніх дисциплін.

### ESTÉTICA URBANA MASCULINA DEL REGGAETÓN EN EL PERFORMANCE DE BAD BUNNY

**Diana KULBIDA (Uman, Ucraina)**

La música popular contemporánea se convierte cada vez más en objeto de estudios interdisciplinarios, en los que se presta especial atención a la representación

del género y del espacio. El reggaetón, como género urbano global, manifiesta un modelo específico de estética masculina que se evidencia tanto en las letras de las canciones como en las prácticas escénicas. En este contexto, el análisis de los performances de artistas destacados del género adquiere particular relevancia, especialmente el de Bad Bunny en el Super Bowl Halftime Show (60), el cual permite observar la transformación de las estrategias masculinas tradicionales en el espacio cultural contemporáneo.

El análisis se centra en la representación de la masculinidad a través de la autopresentación y la construcción del espacio urbano en el performance del artista, partiendo de la idea de que, al reproducir los rasgos canónicos de la masculinidad reguetonera, el intérprete simultáneamente los transforma, configurando un modelo híbrido de representación de género.

Una de las características clave del reggaetón es la práctica de los llamados *call-outs*, es decir, autopresentaciones verbales mediante las cuales el artista proclama su nombre, estatus y logros. Esta estrategia cumple una función de legitimación simbólica dentro de la cultura urbana. En el performance de Bad Bunny, esta práctica se manifiesta desde el inicio mediante una autopresentación explícita: “Buenas tardes, California. Mi nombre es Benito Antonio Martínez Ocasio... y si hoy estoy aquí... es porque nunca dejé de creer en mí”.

Este enunciado no solo identifica al artista, sino que construye un relato de *self-made success*, característico de la cultura masculina del reggaetón. La afirmación de la fe en uno mismo (“nunca dejé de creer en mí”) funciona como marcador de fuerza individual y resiliencia, rasgos tradicionalmente asociados con la masculinidad. Asimismo, esta estrategia se refuerza mediante declaraciones que enfatizan la magnitud del evento: “Bienvenidos a la fiesta más grande en el mundo entero”, lo que posiciona al artista como figura central del espacio escénico. La autopresentación, por tanto, cumple una doble función: reproduce las normas tradicionales del género y, al mismo tiempo, las amplía mediante la incorporación de un discurso motivacional dirigido al público (“tú también deberías creer en ti”).

Un elemento fundamental de la estética masculina del reggaetón es la construcción del espacio urbano como entorno “masculino” [1: 50–52]. La escenografía del performance recrea un paisaje urbano de Puerto Rico que incluye diversas localizaciones sociales: quioscos callejeros, barberías, bares y espacios residenciales. En particular, se presentan espacios como puntos de venta (“Compro Oro y Plata”, “Villa’s Tacos”), una barbería (“Lalo’s Barber Shop”), zonas de juego (dominó, boxeo), carritos móviles de bebidas (Piraguas, Coco frío), así como un salón de manicura.

El análisis de la representación de género en estos espacios muestra una clara diferenciación: la mayoría de los roles activos en el espacio público son desempeñados por hombres (vendedores, jugadores, boxeadores), mientras que las mujeres aparecen principalmente en esferas de servicio o estéticas (salón de manicura, venta de bebidas). Esta distribución reproduce la oposición tradicional “calle — hogar”, donde la calle se asocia con la masculinidad, la actividad y el control. La inclusión de espacios “femeninos” dentro del escenario no rompe esta oposición, sino que la integra en un marco urbano más amplio, donde la masculinidad se consolida a través del control del espacio público.

El material lírico del performance también refleja rasgos característicos del discurso masculino del reggaetón. En particular, se observan elementos de sexualidad hiperbólica y multiplicidad de figuras femeninas: “Hoy tengo a una, mañana otra”, “Me las voy a llevar a todas para un VIP”, “Me gustan mucho las Gabriela’, las Patricia’, las Nicole’, las Sofia’”. Estas expresiones construyen la imagen del hombre como sujeto de elección y control, mientras que la mujer aparece como objeto de deseo, en consonancia con el paradigma masculino tradicional del reggaetón [2: 89–90].

Al mismo tiempo, el performance incorpora un discurso alternativo a través de mensajes motivacionales y apelaciones colectivas: “Mientras uno esté vivo, debe amar lo más que pueda”, “Baila sin miedo, ama sin miedo”. Además, resulta significativo el énfasis en la identidad colectiva mediante la enumeración de países de América Latina y el Caribe, a la que se suman también Estados Unidos y Canadá, y

que culmina con la afirmación del origen propio: “mi patria, Puerto Rico”. Este elemento amplía la masculinidad individual hacia una dimensión de pertenencia cultural colectiva, característica del reggaetón contemporáneo como género global.

El análisis del performance de Bad Bunny en el Super Bowl Halftime Show demuestra que la estética masculina del reggaetón conserva sus rasgos fundamentales, particularmente a través de la autopresentación, el control del espacio urbano y el discurso de dominación de género. No obstante, esta estética experimenta transformaciones: las formas tradicionales de masculinidad se combinan con elementos de emocionalidad, discurso motivacional e identidad colectiva. Como resultado, se configura un modelo híbrido de masculinidad que refleja los cambios de la cultura contemporánea y la reinterpretación de los roles de género en el contexto globalizado.

### **BIBLIOGRAFÍA**

1. Dinzey-Flores, Z. Z. *De la disco al caserío: Urban spatial aesthetics and policy to the beat of reggaetón*. Centro Journal, 2008, vol. XX, no. 2, pp. 35–69.
2. Gallucci, M. J. *Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaeton*. Opción, 2008, vol. 24, no. 55, pp. 84–100.

### **DATOS DE LA AUTORA**

**Diana Kulbida** — candidata de ciencias filológicas (PhD), profesora del Departamento de Teoría y Metodología de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Uman.

## ***ІНТЕГРАЦІЯ ШІ-ТЕХНОЛОГІЙ І СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО***

***(НА ПРИКЛАДІ HEDRA, SYMBALOO ТА WAKELET)***

**Антоніна КУРЧЕНКО (м. Київ, Україна)**

Цифровізація освіти є одним із ключових трендів розвитку сучасного суспільства. Особливої ваги вона набуває у сфері мовної освіти, де комунікативна компетентність, гнучкість мислення та здатність до

міжкультурної взаємодії визначають конкурентоспроможність особистості. Учні покоління «альфа» формуються в умовах постійного доступу до інформації, мультимедійного контенту та інтерактивних технологій, що зумовлює зміну когнітивних стратегій навчання.

Традиційні методи викладання мов, орієнтовані на репродуктивну діяльність (читання, переклад, відтворення), потребують доповнення новими підходами для підвищення їх ефективності. Це актуалізує потребу у впровадженні інноваційних підходів, зокрема інтеграції технологій штучного інтелекту, цифрових освітніх платформ та елементів гейміфікації.

Ефективність інновацій базується на трьох концептуальних засадах сучасної педагогіки, які ми впроваджуємо у свою діяльність.

*Штучний інтелект як когнітивний асистент.*

Використання ШІ (зокрема ChatGPT) для моделювання автентичних комунікативних ситуацій створює безпечне освітнє середовище, у якому учень мінімізує страх помилки, взаємодіючи з адаптивним «цифровим співрозмовником». Учень може задавати боту комунікативну роль (наприклад, бариста в лондонській кав'ярні або митника в аеропорту Нью-Йорка), що дозволяє відтворювати різноманітні ситуації автентичного спілкування.

Застосування таких підходів сприяє зниженню психологічного бар'єра в процесі навчання, оскільки взаємодія з цифровим інструментом зменшує страх помилки. На уроках англійської мови доцільним є використання завдань, у межах яких ШІ генерує тексти з навмисними помилками, а учні виконують роль «редакторів», здійснюючи їх аналіз і виправлення. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, що є важливим компонентом мовної компетентності поряд із засвоєнням правил.

*Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації* базується на використанні ігрових технологій у неігровому середовищі. Її ефективність підтверджується даними когнітивної психології, зокрема впливом дофамінових механізмів на процеси запам'ятовування. У практиці мовного навчання доцільно використовувати: **квестові технології**, що передбачають послідовне

виконання завдань; **інтерактивні платформи** (Wordwall, Kahoot, Wayground) для формувального оцінювання; **мем-культуру** як інструмент розвитку мовленнєвої креативності. Такі підходи сприяють підвищенню залученості учнів та формуванню стійкої навчальної мотивації.

*Технології візуалізації знань.* В умовах домінування візуального сприйняття інформації ефективним є використання технологій візуалізації, зокрема ментальних карт (mind maps). Вони забезпечують:

- структурування навчального матеріалу;
- розвиток асоціативного мислення;
- покращення довготривалого запам'ятовування.

Майнд-мепінг доцільно інтегрувати як на етапі пояснення нового матеріалу, так і під час його узагальнення.

Якщо раніше використання презентацій вважалося достатнім рівнем цифрової підтримки навчання, то сьогодні освітній процес характеризується впровадженням мультимодальних інструментів, що забезпечують його інтерактивність і динамічність.

Платформа Nedra дозволяє конвертувати статичні зображення в анімовані відео з синхронізованою мімікою. У межах нашого досвіду викладання мов це реалізується за такими напрямками:

- «*Talking Characters*» (оживлення персонажів підручників Full Blast) для подачі інструкцій або презентації нового матеріалу;
- «*Historical Figures & Celebrities*» (моделювання інтерв'ю). Цей тип завдань доцільно використовувати під час вивчення тем «Past Simple» або «Biography». На основі зображення відомої особистості (наприклад, В. Шекспіра, королеви Єлизавети II) за допомогою цифрових інструментів створюється анімований персонаж, який відтворює підготовлений текст. Учні аналізують повідомлення «персонажа», формулюють уточнювальні запитання (не менше п'яти) або виконують завдання на перевірку розуміння змісту (типу True/False).

Такий формат роботи сприяє розвитку навичок аудіювання, говоріння та критичного осмислення інформації.

- «*Digital Storytelling*» (створення власного аватара). Цей підхід є ефективним засобом зниження мовленнєвого бар'єра, зокрема у сором'язливих учнів.

Здобувачі створюють власний аватар або обирають зображення, що їх репрезентує, після чого записують усне повідомлення (наприклад, розповідь про власні плани). Використання аватара як посередника комунікації полегшує процес самопрезентації, знижує рівень тривожності та надає можливість багаторазового запису висловлювання з метою вдосконалення вимови. Такий формат роботи сприяє розвитку навичок говоріння, самоконтролю та рефлексії мовленнєвої діяльності.

Платформи Wakelet та Symbaloo виконують функції:

- структурування навчального контенту;
- створення цифрових портфоліо;
- організації спільної діяльності учнів.

Їх використання сприяє формуванню навичок самоорганізації, рефлексії та цифрової грамотності.

### **Модель інтеграції цифрових інструментів у структуру уроку**

**Warm-up (2-3 хв).** Візуальний стимул від III-персонажа (Hedra) + відеопривітання, проблемне запитання дня.

**Presentation (10 хв).** Використання інтерактивної дошки з цифровим підручником **Full Blast** для введення нової лексики.

**Practice (15 хв).** Робота в парах над створенням логічної карти в **Symballo** або розігрування сценарію в **Wayground**.

**Production (10 хв).** Створення власного мікро-проєкту (наприклад, запис короткого мовного повідомлення).

**Feedback (5 хв).** Швидкий тест на платформі підручника з миттєвим результатом.

Інтеграція цифрових платформ (Hedra, Symbaloo, Wakelet) та технологій штучного інтелекту у мовну освіту сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, зокрема через його персоналізацію та розширення можливостей для індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Використання зазначених інструментів дозволяє відійти від уніфікованих підходів до навчання та забезпечити умови для активного самовираження здобувачів освіти.

Важливо підкреслити, що впровадження цифрових технологій не передбачає заміни вчителя, а, навпаки, посилює його роль як фасилітатора та організатора освітнього середовища, спрямованого на розвиток ефективної міжособистісної комунікації. Такий підхід забезпечує більш глибоке залучення учнів до навчального процесу та формування їхньої комунікативної компетентності.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Курченко Антоніна** – вчитель англійської мови, вчитель-методист, гімназія №201 Дніпровського району, м. Київ.

#### ***GAMIFICATION AS A TOOL FOR ENHANCING GRAMMAR INSTRUCTION IN SECONDARY SCHOOLS***

**Tetiana KUKHTYK, Alla GEMBARUK (Uman, Ukraine)**

Grammar instruction has long been recognized as fundamental to foreign language acquisition, yet it remains one of the most challenging aspects of English language teaching. Many secondary school learners find grammar lessons overly theoretical, as traditional approaches relying on rule memorization and mechanical drills often fail to maintain student interest or demonstrate how grammatical accuracy matters in real communication. This disconnection creates a significant pedagogical challenge for teachers worldwide.

The search for more effective instructional methods has led educators to explore gamification as a promising alternative. By incorporating game elements

such as points, challenges, levels, and rewards into learning activities, gamification aligns with contemporary educational principles that emphasize active participation, learner autonomy, and emotional engagement. Rather than treating grammar as a set of abstract rules, gamification transforms it into a dynamic, goal-oriented process where students apply grammatical structures in meaningful contexts, appealing to their natural curiosity and desire for achievement.

Over the past decade, substantial research has highlighted gamification's positive effects on motivation, engagement, and learning outcomes. Zhang and Hasim documented its widespread adoption in at least ten non-English-speaking countries, demonstrating that gamification is not merely a passing trend but a practical pedagogical approach that works across diverse classroom conditions [5]. The impact on grammar instruction specifically has received considerable attention. Hashim et al. designed a gamified intervention for ESL grammar learning and found that multimedia-based interactive tasks significantly increased both student attention and motivation, suggesting that when grammar practice is embedded in game-like activities, learners become more willing to invest effort in mastering difficult structures [2]. Classroom-based evidence further confirms these benefits: Ramadhanti and Pratiwi implemented scrambled-sentence games with secondary school students and observed notable progress in grammar mastery, with mean scores increasing from 61.49 to 73.15 following the intervention [3]. A comprehensive analysis by Chan and Lo, examining thirty empirical studies, concluded that gamification can be successfully applied across all major domains of language learning. Their review revealed that 27% of gamification research focuses specifically on secondary education, and that gamified activities encourage learners to develop metacognitive awareness, helping them monitor, plan, and evaluate their own learning processes [1].

Despite predominantly positive findings, researchers have identified practical challenges. Dehghanzadeh et al. noted that unreliable Internet connections, insufficient device access, and restrictive curricula can prevent the effective integration of digital gamification tools. Moreover, not all students respond equally well to gamified approaches – some may prefer traditional instruction due to

familiarity with conventional techniques or discomfort with competitive elements. Teachers must remain sensitive to individual differences and offer alternative formats for students who find competitive games stressful [4].

Based on current research, several strategies can help teachers implement gamification successfully. A gradual approach works best, beginning with one or two gamified activities targeting grammar points students find most challenging, allowing teachers to observe reactions and adjust before expanding further. Balancing competition with collaboration is equally important – team-based games that combine inter-group competition with intra-group cooperation tend to produce the best results, promoting peer support while maintaining motivation. Every gamified activity should have a clear learning goal, with teachers explicitly explaining what grammar point each game targets and why it matters for effective communication. Variety is also crucial: alternating between digital quizzes, card-based activities, board games, and role-play scenarios keeps lessons dynamic and accommodates diverse learning preferences. Scoring systems should reward not only correct answers but also effort, improvement, and teamwork.

Current research strongly supports gamification as an effective approach to grammar instruction in secondary schools. The consistent improvements observed in motivation, accuracy, and learning outcomes indicate that gamification offers teachers a powerful tool for transforming grammar from an abstract, anxiety-provoking subject into a meaningful and confidence-building experience.

## REFERENCES

1. Chan S., Lo N. Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. P. 1395155. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155>.
2. Hashim H., Rafiq K. R. M., Yunus M. M. Improving ESL learners' grammar with gamified-learning. *Arab World English Journal*. 2019. Vol. 5. P. 41–50.
3. Ramadhanti S. F., Pratiwi D. Enhancing grammatical accuracy in writing through gamification: The effect of scrambled games on secondary school

Сучасні лінгвістичні парадигми : матеріали міжнародної наукової конференції. Випуск 8  
students. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*. 2025. Vol. 13, no. 2.  
P. 900–911. URL: <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i2.14440>.

4. Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review / H. Dehghanzadeh et al. *Computer Assisted Language Learning*. 2019. Vol. 34, no. 7. P. 934–957. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>.

5. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>.

#### ABOUT AUTHORS

**Tetiana Kukhtyk** – Bachelor Student of the 3-rd Year, Faculty of Historical and Philological Education, Uman National University.

**Alla Gembaruk** – Ph.D., Associate Professor at the Department of Foreign Languages Theory and Methodology, Uman National University.

#### **ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Оксана ЛЕВЧУК, Зоя ТРОЯНОВСЬКА (м. Умань, Україна)**

У сучасному інформаційно-комунікаційному суспільстві особливої ваги набуває оволодіння здобувачами освіти новітніми способами діяльності, що сприяють формуванню ключових компетентностей, необхідних для їхнього подальшого успішного особистісного та професійного розвитку, конкурентоспроможності на ринку праці, а також самореалізації творчого потенціалу. У цьому контексті актуалізується проблема визначення особливостей ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання англійської мови в закладах профільної середньої освіти.

Термін «інформаційно-комунікаційні технології» трактують як «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і

матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності» [1: 82]. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі досліджували Ю. Батурін, В. Биков, Н. Вінер, Р. Гуревич, А. Девід, М. Кадемію, І. Костікову, Н. Лебедева, Е. Полат, І. Шохіну, Е. Ямбург тощо. Застосуванню інноваційних технологій, зокрема ІКТ, у навчанні іноземних мов присвячені праці Г. Бондар, О. Васюкович, Т. Коноваленко, Є. Крюкової, Н. Кошарної, І. Кузьміна, А. Павлович, В. Павлюк [3].

З метою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроках англійської мови доцільно використовувати такі платформи, як *Google Meet, Skype, Zoom*, а також освітні ресурси *British Council, Learn English Kids, Wordwall, Agendaweb, Kahoot*. Наведені форми навчання мають різний перелік опцій і контенту, тому кожен учитель обирає для себе таку форму, яка є найоптимальнішою для поставлених цілей. Так, для удосконалення лексичних навичок наявні низка текстів відео- та аудіоматеріалів із різноманітною тематикою, де представлені різні типи завдань (*Match the picture and the word; Listen and choose the correct words; Watch and match* тощо), які спрощують актуалізацію лексичних одиниць, їх опрацювання, закріплення. Крім того, контроль вивченого матеріалу можна реалізовувати завдяки платформі *Kahoot* у формі ігрової вікторини замість типових диктантів, що сприятиме підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання та знижує рівень стресу.

Доведено, що ефективність навчання збільшується при використанні наочних ілюстрацій, а мультимедійні засоби об'єднують відео, аудіоматеріали, ілюстрації, таблиці тощо на одному носії, якщо порівнювати з роботою в аудиторії чи лінгафонному класі. Завдяки таким технологіям з'явилися освітні системи нового покоління, які перетворюють процес навчання в захоплюючі ігри, наприклад, подорож до іншомовної країни [2].

У результаті проведеного дослідження виокремлено такі рекомендації щодо інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчання англійської мови:

1. **Створення англомовного середовища засобами ІКТ.** Однією з ключових проблем навчання англійської мови є обмеженість природного мовного середовища. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє компенсувати цей недолік шляхом використання автентичних аудіо-та відеоматеріалів, онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів і можливостей спілкування з носіями мови, що сприяє створенню умов для мовної імерсії безпосередньо в освітньому процесі.

2. **Контекстуалізація лексики через цифрові ресурси.** Завдяки мультимедійним матеріалам, інтерактивним вправам і цифровим текстам здобувачі освіти мають змогу вивчати лексичні одиниці у реальних мовленнєвих ситуаціях, що підвищує рівень їхнього розуміння та запам'ятовування.

3. **Активізація мовленнєвої діяльності через ІКТ.** Онлайн-обговорення, відеоконференції, рольові ігри в цифровому середовищі, створення власного контенту (презентацій, відео, блогів) стимулюють розвиток як усного, так і писемного мовлення.

4. **Реалізація інтеркультурного підходу засобами цифрового контенту.** Ознайомлення з традиціями, святами та культурними особливостями через відео, онлайн-екскурсії та автентичні матеріали сприяє глибшому розумінню взаємозв'язку мови і культури.

5. **Індивідуалізація навчання за допомогою ІКТ.** Цифрові технології дозволяють реалізувати індивідуальний підхід до навчання. Диференційовані завдання та можливість вибору темпу роботи сприяють урахуванню рівня підготовки, інтересів і потреб кожного здобувача освіти.

Отже, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчання англійської мови є важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу в сучасному закладі освіти. Використання ІКТ сприяє створенню штучного англомовного середовища, забезпечує доступ до автентичних матеріалів і розширює можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вільямс Р., Маклі К. Комп'ютер у школі. Київ: Вища школа, 2005. 267 с.
2. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посіб. Вінниця, ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
3. Павлюк В. І., Бондар Г. О. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови в ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 120–124.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Оксана Левчук** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик іноземних мов Уманського національного університету. Наукові інтереси: загальне мовознавство, методика навчання іноземних мов.

**Зоя Трояновська** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історичної та філологічної освіти Уманського національного університету.

## ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**Карина ЛЕЙБАК (м. Дніпро, Україна)**

Модальність є фундаментальним категоріальним поняттям у мовознавстві, яке привертає увагу дослідників своєю універсальністю та складністю. Вона описує спосіб, у який мовець виражає своє ставлення до змісту висловлювання, а також передає об'єктивну оцінку події. Модальність охоплює широкий спектр лексичних, граматичних і синтаксичних засобів, що реалізують характеристики можливості, необхідності, дозволеності чи обов'язковості дії.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях модальність розглядається як багатошаровий феномен, що включає об'єктивний і суб'єктивний рівні [1]. Об'єктивна модальність відображає зв'язок висловлювання з реальністю,

наприклад, категорії реальності та ірреальності події. Суб'єктивна модальність репрезентує індивідуальне ставлення мовця до змісту висловлювання, включно з емоційним і оцінним компонентами, які можуть виражатися через інтонацію, вибір лексеми чи граматичні структури [4].

Лінгвісти відзначають, що модальність є універсальною категорією, водночас специфічною для кожної мови [2]. Засоби її вираження суттєво варіюються залежно від мовної системи, однак основна функція — оформлення висловлювання з позиції істинності, ймовірності або бажаності — залишається сталою. Наприклад, у багатьох європейських мовах модальні дієслова відіграють ключову роль, тоді як у мовах з іншою граматичною структурою застосовуються аналітичні конструкції, частки або морфологічні зміни дієслів.

Активний розвиток досліджень модальності відбувся у ХХ столітті, коли увага вчених зосередилася на семантико-синтаксичних аспектах цієї категорії, зокрема на класифікації модальності та її основних типах. Популярною є класифікація, що включає алетичну (логічні можливості й неможливості), деонтичну (норми, обов'язок, дозволи), епістемічну (впевненість чи сумнів мовця) та волитивну (бажання, наміри) модальності. Об'єктивна модальність включає алетичні та деонтичні компоненти. Алетична модальність описує можливість, неможливість або необхідність події з позиції об'єктивних умов (*can, must, may*). Деонтична модальність стосується зобов'язань, дозволів чи заборон, встановлених соціальними чи правовими нормами (*shall*). [5]. Суб'єктивна модальність включає епістемічну та волитивну компоненти. Епістемічна модальність пов'язана з оцінкою ймовірності або достовірності події (*might, could, must*). Волитивна модальність передає бажання, наміри або стимул до дії (*would like to, want*) [5]. Особливу позицію займає категорія ірреальності, що описує ситуації, які не відповідають реальному стану речей (*If I were you, I would act differently*) [6].

Важливими є також дослідження співвідношення модальності з іншими граматичними категоріями, такими як вид, час і стан. У деяких мовах модальні значення передаються через часові форми дієслова (наприклад, майбутній час

для вираження припущення). Крім того, модальність має тісний зв'язок із прагматикою, оскільки її вибір залежить від комунікативного наміру мовця та контексту висловлювання [3].

Отже, лінгвістична категорія модальності є універсальною, багатогранною категорією, що відіграє ключову роль у структурі висловлювання, забезпечуючи передачу ставлення мовця до реальності, оцінки ймовірності події і комунікативних намірів. Вона охоплює комплекс лінгвістичних засобів від граматичних до інтонаційних і є одним із центральних об'єктів мовного аналізу.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баклаженко Ю.В. Способи передачі модальності у художніх текстах: перекладацький аспект: *Курсова робота*. Київ, 2022. 70 с. URL: [https://ktpmam.kpi.ua/wp-content/uploads/2022/05/Tripulina\\_YUliya\\_Kursova.pdf](https://ktpmam.kpi.ua/wp-content/uploads/2022/05/Tripulina_YUliya_Kursova.pdf)
2. Безноса А. Модальність увічливості та зниження категоричності висловлювання в українській мові. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/2682/1/модальність%20увічливості%20та%20зниження%20категоричності.pdf>
3. Бондар О. Є. Розвиток поняття категорії модальності в сучасній лінгвістиці. URL: [https://confcontact.com/2014\\_04\\_25edu/10\\_Bondar.htm](https://confcontact.com/2014_04_25edu/10_Bondar.htm)
4. Гришина О. Д. Статкевич Л. П. Способи вираження модальності в англійській та українській мовах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Т. 31 (70) № 4 Ч. 2 2020. С. 40–46. URL: [https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/4\\_2020/part\\_2/9.pdf](https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/4_2020/part_2/9.pdf)
5. Доценко О.Л. Семантико-прагматичний синтаксис: особливості вираження модальності: *Монографія – К.: Міленіум, 2006. – 226 с.* URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33688674.pdf>
6. Карамішева І. Функціональні особливості вживання модальних дієслів в англомовних юридичних текстах: параметри частоти та сполучуваності. *Людина, комп'ютер, комунікація*. 2017. С. 18–21. URL:

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Карина Лейбак** – магістрантка ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***THE ROLE OF MOBILE APPLICATIONS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN SCHOOL EDUCATION***

**Alisa MARKOVA (Uman, Ukraine)**

The rapid development of digital technologies has significantly transformed educational practices in recent decades. Among the most influential innovations in modern education is the use of mobile applications for learning purposes. Mobile applications have become an integral part of Mobile Assisted Language Learning (MALL), providing learners with flexible, accessible, and interactive opportunities to develop language skills. The increasing availability of smartphones and mobile devices has made mobile applications one of the most convenient tools for supporting language acquisition.

Students' responses to the integration of mobile applications into language learning have generally been positive. Research indicates that learners perceive mobile technologies as effective tools that support independent learning and increase motivation. Studies have shown that there is a consistent and positive relationship between the strategic use of language learning techniques and the development of English language proficiency. Mobile applications provide learners with opportunities to apply these strategies through various interactive activities, including vocabulary practice, pronunciation training, grammar exercises, and communicative tasks.

Modern educational approaches emphasize the importance of learner-centered methodologies, where students actively participate in the learning process and take responsibility for their own progress. Within this framework, mobile applications

serve as effective instruments that allow learners to control the pace and intensity of their studies. Through mobile applications, students can access educational materials anytime and anywhere, overcoming traditional limitations related to classroom instruction and fixed schedules.

Mobile learning environments are characterized by the integration of communication technologies, multimedia resources, and internet connectivity, which together create highly accessible and flexible learning systems [2]. Mobile applications designed for language learning often incorporate features such as interactive quizzes, speech recognition tools, multimedia lessons, and real-time feedback. These features support continuous engagement and enable learners to practice language skills in a variety of contexts.

Another important aspect of mobile applications is their ability to incorporate multimedia elements, which significantly enhance the effectiveness of language learning. Multimedia resources combine visual, auditory, and textual information, making learning more engaging and interactive. According to research, multimedia-based instruction can reduce students' anxiety, increase their motivation, and improve communicative competence [1; 3]. When multimedia elements are integrated into mobile applications, learners can benefit from diverse forms of content delivery that support better comprehension and retention of information.

The theoretical basis for the effectiveness of multimedia within mobile applications can be explained through Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning. This theory suggests that individuals process information through two separate cognitive channels: the visual channel and the auditory-verbal channel. When both channels are stimulated simultaneously, learners are able to process and retain information more effectively [3]. Mobile applications often utilize this principle by combining text explanations, audio pronunciation models, images, and interactive exercises, thereby facilitating deeper learning experiences.

In addition to supporting cognitive processes, mobile applications also promote learner engagement through gamification elements such as progress tracking, achievement badges, and interactive challenges. These features make the learning

process more enjoyable and encourage students to practice language skills regularly. As a result, mobile applications contribute to the development of consistent learning habits and sustained motivation among language learners.

Furthermore, mobile applications enable learners to engage with authentic language materials such as videos, podcasts, and interactive dialogues. Exposure to authentic language input helps learners develop practical communication skills and better understand cultural contexts associated with language use. This experiential learning approach allows students to apply theoretical knowledge in real-life situations, thereby enhancing their communicative competence.

Despite the many advantages of mobile applications in language learning, their effectiveness depends on the pedagogical strategies used to implement them. Technology alone cannot guarantee successful learning outcomes. Instead, educators must carefully select appropriate applications and integrate them into well-designed instructional frameworks. According to Mayer R. E. and Anderson R. B. [4], the effectiveness of multimedia learning depends largely on how technological tools are structured and incorporated into teaching practices.

Teachers play an essential role in guiding students in the effective use of mobile applications. By providing clear instructions, recommending reliable applications, and integrating mobile learning activities into classroom instruction, educators can maximize the educational benefits of these technologies. When used strategically, mobile applications can complement traditional teaching methods and create blended learning environments that combine digital and face-to-face instruction.

Moreover, mobile applications contribute to the globalization and democratization of education. Through mobile platforms, learners from different regions and backgrounds can access high-quality language learning resources that were previously unavailable to them. This accessibility promotes equal learning opportunities and supports the development of global communication skills.

Mobile applications also support lifelong learning by enabling individuals to continue developing their language skills beyond formal educational settings. Many

learners use mobile applications independently to practice vocabulary, listening comprehension, and pronunciation during daily activities such as commuting or traveling. This flexibility allows language learning to become an ongoing and personalized process that adapts to individual needs and lifestyles.

As technological innovations continue to evolve, mobile applications are expected to become even more sophisticated and effective. Emerging technologies such as artificial intelligence, adaptive learning systems, and speech recognition tools are already being integrated into language learning applications. These advancements allow mobile applications to provide personalized learning paths, instant feedback, and customized learning experiences based on individual learner performance.

In conclusion, mobile applications play a crucial role in modern English language learning. They provide flexible, interactive, and accessible learning environments that support the development of language skills. By integrating multimedia resources, interactive features, and learner-centered strategies, mobile applications enhance motivation, reduce learning barriers, and facilitate more effective language acquisition.

The continued development of mobile technologies will likely expand the possibilities for language education even further. When combined with effective pedagogical approaches, mobile applications have the potential to transform language learning practices and create innovative educational environments that support learners in achieving higher levels of linguistic proficiency in a globally connected world.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Groot P. J. Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*. 2000. 4(1). P. 60–81.
2. Kukulska-Hulme A. Mobile usability in educational contexts: What have we learnt? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2007. 8(2).
3. Mayer R. E. Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*. 2002. 41. P. 85–139.

4. Mayer R. E., Anderson R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*. 1992. 84(4). P. 444.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Аліса Маркова**– студентка 4-го курсу, факультет історичної та філологічної освіти, Уманський національний університет.

#### ***DEVELOPING A COMPREHENSIVE TYPOLOGICAL FRAMEWORK FOR ADDRESS INVERSION: A CASE STUDY OF TURKISH***

**Sarah MARONICK (University of Colorado Boulder)**

Address inversion is a feature in numerous languages where a speaker uses a term that designates their own relationship to the addressee rather than the addressee's relationship to them, typically as a term of endearment, authority, or kinship. Take for example, this Turkish sentence:

(1) father speaking to son in Turkish

Nerede-sin        baba-cıĝ-ım?

where-2SG        dad-DIM-1SG.POSS

Where are you, son?

As you can see in the gloss in (1), the father directly calls his son “dad,” although the conventional, understood meaning, shown in the translation, is “son.”

This phenomenon is documented in many other languages, with varying degrees of evidence for it, in Albanian, Arabic, Armenian, Avar, Bengali, Berber, Bulgarian, Dari, French, Georgian, German, Gimi, Greek, Hungarian, Italian, Mingrelian, Norwegian, Persian, Turkic languages in Siberia, Svan, Turkish, Yansi, and more (Al-Khatib, 2003; Beyrer and Kostov, 1978; Boeder, 1979; Braun, 1988; Corr 2022; Das, 1968; Davies, 1949; Glick, 1967; Gulick, 1955; Kartal, 2019; Ketrez, 2024; Khuri, 1981; Kraska-Szlenk, 2018; Mitchell, 1975; Tavakol & Allami, 2013; Thiel 1977; Yassin, 1977). Each separate account of the use of address inversion investigates some particular way that it is used in the language studied.

These accounts reveal that the ways in which languages employ this phenomenon varies greatly. However, address inversion has yet to receive systematic, standard typological analysis, making cross-linguistic work with this phenomenon untenable.

Previous work has relied on binary classifications (“Arabic type” vs. “Swahili type”) that obscure significant cross-linguistic variation and lack transparent descriptive criteria. Work by Friederike Braun (1988) is by far the most extensive when it comes to the cross-linguistic analysis of this occurrence. Her book builds on the classical model of pronominal T/V address by Brown and Gilman<sup>1</sup> and spends a significant section exploring the widespread use of address inversion. However, Braun used Arabic as the primary example of how address inversion works, even listing one version of address inversion seen in Arabic as the “basic type” of address inversion where the gender matches the speaker (Braun, 1988). When address inversion was found in Swahili, authors began to compare this “unusual” form of address inversion (where the kinship term used reflects the gender of the addressee as opposed to the speaker) to this “basic type” (Braun, 1988). Much of the literature investigating instances of address inversion use this binary (“Arabic type” versus “Swahili type”) to categorize their respective languages (e.g. Kartal, 2019; Kraska-Szlenk, 2018; Ketz, 2023).

These descriptors do the exact opposite of what Braun set out to do; mainly, to showcase the diversity and uniqueness of each language's use of address inversion. To the contrary, this binary system of classification suggests some false paradigm by which the Arabic or Swahili use of address inversion possess characteristics that are more whole, more descriptive, or more classical a use of address inversion. In addition, the creation of such a basic binary suggests that some characteristics often go with others, something for which we do not yet have the analytical capacity to confirm or deny.

In the words of Bickel (2007), “typological variables are (if well-crafted) cross linguistically applicable in formally precise ways, entail analyses of language-specific structures with clear predictions, and define an explicit ontology of similarities and differences” This paper will introduce a typological framework that

meets these criteria and by doing so will advance Braun's work, providing a framework that allows linguists to better capture more of the variation in address inversion. Understanding how to define and measure address inversion as a typological variable requires first establishing its theoretical foundation as a systematic linguistic phenomenon.

This research composed a comprehensive parameter-based typological framework to address this gap. Drawing on a literature review of 20 languages, I identify six parameters that systematically capture the variation in address inversion: gender, relational, morphological, productivity, vitality, and status hierarchy determiners. Each parameter is subdivided into distinct types with clear definitional boundaries.

, 1Brown and Gilman (1960) pioneered the study of address systems through analysis of T/V pronouns (formal "tú" vs. informal "vous" second-person forms). Their work explored how social variables like power, solidarity, familiarity, age, and gender are encoded in address systems and established a framework that was later extended from pronominal address to titles and kinship terms.

I then apply this framework to Turkish, demonstrating its descriptive and comparative utility. The type of address inversion we currently have evidence for in Turkish, under this proposed typological framework, can be described as a gender-preserving, non-kin extended, modified, semi-productive, vital, and hierarchical descending. The framework enables clearer cross-linguistic comparison, avoids false paradigms suggested by existing binary typologies, and provides linguists with explicit terminology to describe this phenomenon.

This research importantly works in the space of cross-linguistic pragmatics, an understudied field. Although we know much about the ways that phonological and lexical elements emerge or spread, there is very little literature that attempts to track this in terms of pragmatics. Now more than ever, such elusive shared features of languages such as address inversion are more important than ever to understand. Furthermore, translation software continue to advance, and with their strides the burgeoning opinion of the average person that they need not learn a language.

Address inversion, and the feelings that it evokes, serves as an important reminder that something very beautiful can get lost in this translation, and that such unique features are not isolated to one language but exist to connect many languages across language families and borders.

Establishing a systematic way that researchers can document address inversion help us to understand more about how this phenomenon emerged or spread and advance research that documents the subtle connections and nuances between languages that no translator will ever be able to capture.

### REFERENCES

1. Al-Khatib, M. (2003). Address norms in Jordanian Arabic: a sociolinguistic perspective. *Grazer Linguistische Studien*, 59.
2. Beyrer, A., & Kostov, K. (1978). Umgekehrte anrede' im Bulgarischen und Rumänischen? ['Address inversion' in Bulgarian and Rumanian?]. *Balkansko Ezikoznanie*, 21(4), 41-53.
3. Bickel, B. (2007). Typology in the 21st century: Major current developments. *Linguistic Typology*, 11, 239–251. <https://doi.org/10.1515/LINGTY.2007.018>
4. Boeder, W. (1979). Über einige Anredeformen im Kaukasus [On some Caucasian forms of address]. Unpublished paper presented at Primo Simposio Internazionale di Cultura Transcaucasica, Milano, Bergamo, Venezia.
5. Braun, F. (1988). Terms of address: Problems of patterns and usage in various languages and cultures. Mouton de Gruyter.
6. Brown, R., & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 253-276). MIT Press.
7. Corr, A. (2022). Address inversion in southern Italian dialects. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*. <https://doi.org/10.5565/REV/ISOGLOSS.168>
8. Das, S. K. (1968). [Note: Full citation not provided in second document but mentioned in Table 3]

9. Davies, R. (1949). Syrian Arabic kinship terms. *Southwestern Journal of Anthropology*, 5, 244-252.
10. Glick, L. B. (1967). The role of choice in Gimi kinship. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 371-382.
11. Gulick, J. (1955). Social structure and culture change in a Lebanese village. *Werner Gren Foundation*.
12. Kartal, S. D. (2019). Address inversion in Turkish and its social relevance [Master's thesis].
13. Ketrez, F. N. (2023). Asymmetry, but where? Terms of address in pet-, infant-, and child-directed speech in Turkish. *Taikomoji kalbotyra*, 20, 149-157. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.11>
14. Ketrez, F. N. (2024). Terms of address in Turkish pet-directed speech: Questionnaire vs. spontaneous production results. *Language & Communication*, 97, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2024.04.004>
15. Khuri, F. I. (1981). Classification, meaning, and usage of Arabic status and kinship terms. *International Journal of Sociology of the Family*, 11(2), 347–366. <http://www.jstor.org/stable/23027919>
16. Kraska-Szlenk, I. (2018). Address inversion in Swahili: Usage patterns, cognitive motivation and cultural factors. *Cognitive Linguistics*, 29(3), 545-583. <https://doi.org/10.1515/cog-2017-0129>
17. Mitchell, T. F. (1975). *Principles in Firthian linguistics*. Longman.
18. Tavakol, M., & Allami, H. (2013). Reverse addressing in modern persian. *International Journal of Society, Culture, & Language*, 1(2). <https://www.ijscsl.net>
19. Thiel, J. (1977). *Grundbegriffe der ethnologie [Basic concepts of ethnology]* (2nd ed.). Reimer.
20. Yassin, M. A. F. (1977). Bi-polar terms of address in Kuwaiti Arabic. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 40, 297-301.

## ABOUT THE AUTHOR

**Sarah Maronick** – Linguistics M.A., graduate student, University of Colorado, Boulder

### **ПСИХОЕМОЦІЙНІ МАРКЕРИ ПОСЕСИВНОСТІ В МІЛІТАРНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ**

**Олександр МЕЖОВ (м. Луцьк, Україна)**

У сучасному мовознавстві посесивність кваліфікована як «одна з універсальних категорій, що виявляється на семантико-синтаксичному рівні і відбиває відношення між двома об'єктами, коли один об'єкт сприймається як елемент особистої сфери іншого об'єкта (особи) або коли один об'єкт (особа) має право володіння чи користування іншим об'єктом (матеріальним)» [1: 13].

Військова потужність будь-якої держави, її збройних сил насамперед вимірюється кількістю та якістю озброєння, яке забезпечує здатність протистояти ворожій агресії, захищати свій суверенітет. В умовах воєнного стану оборона державності набуває особливої актуальності. Сучасні медіатексти рясніють посесивними конструкціями з дієслівними лексемами *мати, володіти, належати, бути* [2: 84], що віддзеркалюють рівень володіння зброєю як України, її західних партнерів: *Україна володіє сучасними системами радіоелектронної боротьби* (<https://www.unian.ua>, 09.02.2024); *США володіють стратегічними бомбардувальниками, здатними нести ядерну зброю* (<https://www.dw.com/uk>, 21.03.2023), так і країни-терориста – російської федерації: *Росія володіє великим арсеналом крилатих ракет* (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 02.02.2024). Завдяки власним потугам, підтримці Європи й США сьогодні Україна володіє значним арсеналом озброєння, що уможливорює не тільки оборонні, а й наступальні військові операції, від чого залежить перемога в цій жахливій війні: *Україна має далекобійні ракети власного виробництва* (<https://www.pravda.com.ua>, 19.11.2024); *Збройні сили України володіють ударними дронами власного виробництва*

(<https://www.suspilne.media>, 28.06.2024); В Україні є протикорабельні ракети «Нептун» власного виробництва (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 14.04.2023); Українська армія має танки Leopard 2, передані країнами-партнерами (<https://www.dw.com/uk>, 25.01.2024); Україна володіє сучасними ракетними системами, отриманими від союзників (<https://www.liga.net>, 18.05.2024); У Збройних сил України є високоточні артилерійські системи західного виробництва (<https://www.pravda.com.ua>, 05.08.2024); У Сил оборони України є самохідні артилерійські установки західного виробництва (<https://www.liga.net>, 03.06.2024); В українського війська є бронетехніка, отримана від міжнародних партнерів (<https://www.armyinform.com.ua>, 15.02.2024).

Наведені синтаксичні одиниці в сучасному медіадискурсі виконують не лише інформативну функцію, а й когнітивно-прагматичного і психоемоційного впливу на масову свідомість, сприяючи конструюванню концептуальної опозиції «свій – чужий».

Посесивні конструкції, у яких суб'єктом-посесором виступає українська сторона, актуалізують у свідомості українських реципієнтів позитивні психоемоційні стани, зокрема почуття впевненості, захищеності, гордості та віри у здатність держави протистояти агресору. На когнітивному рівні вони формують образ України як активного, сильного і дієздатного суб'єкта, що контролює ситуацію і спроможний забезпечити власну безпеку. Напр.: Збройні сили України мають реактивні системи залпового вогню HIMARS (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 18.07.2023); Україна має сучасні системи протиповітряної оборони Patriot (<https://www.unian.ua>, 20.04.2024); У Повітряних сил України є винищувачі МіГ-29 та Су-27 (<https://www.radiosvoboda.org>, 11.09.2023); В Україні є морські безпілотники для ураження кораблів противника (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 22.08.2023); У Сил оборони України є далекобійна артилерія західного зразка (<https://www.pravda.com.ua>, 05.08.2024); Українська армія володіє бронетехнікою західного зразка (<https://www.liga.net>, 17.03.2024); Україна володіє сучасними протикорабельними ракетами «Нептун»

Сучасні лінгвістичні парадигми : матеріали міжнародної наукової конференції. Випуск 8  
(<https://www.pravda.com.ua>, 14.04.2023); *Ракетний катер належить Військово-морським силам України* (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 13.06.2023).

Натомість посесивні конструкції, у яких суб'єктом виступає сторона агресора, викликають у реципієнтів складний комплекс негативних психоемоційних реакцій: тривогу, страх, відчуття загрози й небезпеки, напр.: *Росія володіє великим арсеналом крилатих ракет* (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 02.02.2024); *Російська армія має на озброєнні танки Т-90* (<https://www.unian.ua>, 11.10.2023); *У Росії є міжконтинентальні балістичні ракети* (<https://www.bbc.com/ukrainian>, 17.11.2023); *У російській армії є ударні гелікоптери Ка-52* (<https://www.unian.ua>, 14.01.2024); *Росія має стратегічні бомбардувальники Ту-95, здатні нести крилаті ракети* (<https://www.radiosvoboda.org>, 28.08.2024). Водночас такі висловлення можуть посилювати емоції спротиву, ненависті до ворога і сприяти психологічній консолідації суспільства, особливо якщо мова йде про знищення ворожої техніки: *Знищений танк належав російській армії* (<https://www.pravda.com.ua>, 17.07.2024); *Збитий літак належав військово-повітряним силам Росії* (<https://www.unian.ua>, 12.08.2023).

Отже, активно вживані в сучасному мілітарному медіадискурсі посесивні конструкції формують у свідомості мас концептуальну метафору «володіння як контроль» із глибоким психологічним підґрунтям. Володіння зброєю асоціюється з безпекою, силою, владою і домінуванням, тому повідомлення про те, що «своя» сторона володіє зброєю, підвищує рівень психологічного комфорту; тоді як повідомлення про володіння зброєю ворогом («чужим») підвищує рівень тривожності й мобілізаційної готовності реципієнтів.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мішеніна Т. М. Структурно-семантичні особливості синтаксичних конструкцій посесивності в сучасній українській мові: дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01 ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2004. 198 с.

2. Kostusiak N., Navalna M., Mezhev O., Levchenko T., Adamchuk N., Lokaichuk S., Druz Yu., Buhaiova O., Mougel D., Kushch N. Explicit and Implicit Representations of Possessively Marked Language Units in Contemporary Ukrainian Mass Media. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2024. Vol. 14, Issue 1, Spec. Issue XLI. P. 79–86. URL : [https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140141/papers/A\\_13.pdf](https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140141/papers/A_13.pdf)

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олександр Межев** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та лінгводидактики Волинського національного університету імені Лесі Українки.

### ***ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ***

**Євгенія МЕТЕЛЬ, Оксана ЛЕВЧУК (м. Умань, Україна)**

У сучасній методиці навчання англійської мови особлива увага приділяється формуванню мовленнєвих навичок учнів, що забезпечують ефективну комунікацію. Одним із засобів, який сприяє цьому процесу, є використання віршованих текстів. Незважаючи на значний потенціал поезії, її можливості не завжди повною мірою реалізуються у шкільній практиці.

Проблема використання автентичних матеріалів, зокрема поетичних текстів, у навчанні іноземних мов досліджувалася багатьма науковцями. Так, застосування віршів та пісень вивчали А. Димент, Є. Кондрацька, В. Лобанова, М. Ляховицький, А. Миролубова, Л. Червинська тощо. Учені підкреслюють, що поезія сприяє розвитку мовної інтуїції, покращує вимову та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Віршовані тексти також розглядаються як ефективний засіб формування комунікативної компетентності.

На думку Н. Петровської та Т. Судими, вірш – це один із найбільш ефективних видів фонетичної зарядки, яка широко використовується зі

здобувачами освіти. На матеріалі віршів можна тренувати окремі звуки, інтонацію, наголос і виразне читання [2: 43].

Як дидактичний матеріал, поетичний текст має низку переваг, зокрема: доступність (завдяки розвитку мережі Інтернет); достатня кількість мовного матеріалу, його різноманітність; приналежність до культури країни, мова якої вивчається; наявність численних різних реєстрів мови. Усе це уможлиблює використання віршів на заняттях з англійської мови з більшим коефіцієнтом корисності [1].

Віршовані тексти мають значний дидактичний потенціал у процесі навчання англійської мови. По-перше, вони сприяють розвитку фонетичних навичок, оскільки ритм, рима та інтонація допомагають здобувачам освіти засвоювати правильну вимову, наголос і мелодіку мовлення. Регулярне використання віршів дозволяє покращити артикуляцію та розвинути слухову чутливість до мовних одиниць. По-друге, поезія є ефективним засобом збагачення словникового запасу. Завдяки контексту та образності учні краще запам'ятовують нові лексичні одиниці та їх значення. Крім того, вірші сприяють засвоєнню граматичних структур у природному мовному середовищі. По-третє, використання віршованих текстів позитивно впливає на розвиток навичок аудіювання та говоріння. Прослуховування та декламація віршів сприяють формуванню навичок сприйняття мовлення на слух і відтворення мовних зразків. Здобувачі освіти активно залучаються до мовленнєвої діяльності, що сприяє підвищенню їх комунікативної активності.

Важливим аспектом є також мотиваційний потенціал поезії. Віршовані тексти викликають емоційний відгук, роблять навчальний процес більш цікавим і різноманітним, знижують рівень тривожності та сприяють створенню позитивної атмосфери на уроці.

Практичне застосування віршів може включати різноманітні види діяльності: читання вголос, інсценізацію, створення власних віршів, виконання ритмічних вправ та обговорення змісту. Такі види роботи сприяють інтегрованому розвитку мовленнєвих умінь.

З метою формування лексичних і аудитивних навичок доцільним є використання пісенних текстів. Зокрема, на етапі закріплення лексичного матеріалу пропонується вправа на вибір правильної мовної одиниці під час прослуховування пісні із кінофільму «Вонка».

Завдання. Прослухайте пісню «Sweet Tooth» та оберіть правильні варіанти слів.

*A song "Sweet tooth" – circle the right word in a song*

*Have you got a sweet tooth / teeth? – I do*

*A hunger / thirst that you have to feed?*

*Have you got a sour / sweet tooth? – I do*

*Well, we've got everything you need / have*

*Don't give me that conscience sense / nonsense*

*It's simply quid pro quo / duo. So*

*A hundred of your favorites?*

*Sorry, I'm afraid it's – no / yes*

Отже, використання віршованих текстів є ефективним засобом формування мовленнєвих навичок на уроках англійської мови, адже вони сприяють розвитку фонетичних, лексичних і граматичних навичок, удосконаленню аудіювання та говоріння, а також підвищенню мотивації здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи вправ із використанням поетичних текстів для різних етапів навчання.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бігич О.Б. Особливості використання пісень на різних ступенях навчання англійської мови. *Zprávy vědecké ideje*. 2010. С. 81–83.

2. Василенко О. М., Сисоєнко І. В. Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 49. С. 42–47. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_5\\_2014\\_49\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2014_49_8)

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Євгенія Метель** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історичної та філологічної освіти Уманського національного університету.

**Оксана Левчук** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик іноземних мов Уманського національного університету. Наукові інтереси: загальне мовознавство, методика навчання іноземних мов.

## **ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПТУ РОЗУМ**

### **У ЛАТИНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ**

**Лариса МИРОНОВА (м. Одеса, Україна)**

Ключовим елементом антропоцентричного світогляду є поняття розуму як універсальної пізнавальної категорії, яка є предметом мовознавчого аналізу в контексті лінгвокультурології. Народні уявлення про розум, що формувалися протягом століть, знайшли своє відображення у великій кількості латинських фразеологізмів та лексичних одиниць, що висвітлюють різні аспекти інтелектуальної діяльності, яка є невід’ємною частиною людського буття.

Концепція про домінуючу роль розуму як вищої інстанції людського пізнання відображає глибоко вкорінене уявлення про розум як про найцінніший атрибут людської свідомості. Розум дозволяє людині усвідомлювати власні пізнавальні процеси та їхні межі. [2: 138-139]. Згідно з римськими уявленнями, розум, як сукупність пізнавальних і аналітичних здібностей, є винятково людською рисою, що надає їй домінуючу позицію в природному світі. Підтвердженням цього є паремійний корпус латинської мови: *prima felicitatis mater sapientia* (мудрість – рідна мати щастя); *mens caeli terraque regina* (мудрість – цариця неба та землі) [1: 161]; *homines ratio ducit* (розум керує людьми) [3: 151]; *vivere est cogitare* (жити – значить мислити), *cogito – ergo sum* (я мислю, отже, існую). Завдяки розуму людина може впливати на свої дії, пізнавати закономірності світу та розуміти природні явища: *homines ratio ducit*

(людей розум веде). Розум та мудрість – це нерозривні поняття. Мудрість розглядається як вища форма інтелектуальної діяльності, яка актуалізує потенціал розуму: *sapientia ars est* (мудрість – це мистецтво), *sapientia perfectum bonum est mentis humanae* (мудрість є досконалим благом людського розуму), *sapientia omnium bonarum rerum mater* (мудрість – мати всіх добрих речей), *sapientia est sanitas animi* (мудрість – це здоров'я душі).

У латинській фразеології концепт розум (*mens, ratio, animus*) реалізується через низку стійких висловів, які відображають базові уявлення античної культури про інтелект і його функції. Зокрема, у висловах *mens sana in corpore sano* (у здоровому тілі – здоровий дух), *bona mens omnibus patet* (добрий розум доступний кожному), *animus aequus optimum est aerumnae condimentum* (спокійний дух – найкраща приправа до нещастя), розум постає як складова гармонійної природи людини, тісно пов'язана з фізичним і моральним станом особи. Інша група фразеологізмів репрезентує розум як активну силу та джерело дії. У висловах *mens agitat molem, ratio rerum, invicta vis animi* інтелект осмислюється як чинник, що визначає перебіг подій і впорядковує світ. У фразеологізмах на зразок *consilium et ratio, ex ratione agere, recta ratio agibilia* актуалізується уявлення про розум як здатність до раціонального вибору та обдуманих рішень. Розум часто розглядається як норма та критерій повноцінності особи: *non compos mentis, mentis inops, mente alienata*. У фразеологізмах *ratio vincit iram, imperare sibi maximum imperium est, animum regere* розум постає як засіб контролю над емоціями, що відображає цінність стриманості та самоконтролю в античній етичній традиції. Нарешті, у висловах *frons animi speculum, vultus animi index, ex ore hominis animus apparet* розум осмислюється як внутрішній стан, здатний виявлятися через зовнішні ознаки.

Видається цікавим встановлення зв'язків між поняттями розум та багатство у наївній свідомості етносу. Для римлян багатство було не лише результатом мудрості, але й засобом її досягнення. Однак, римляни також розуміли, що надмірне багатство може призвести до розкоші, ледарювання і морального занепаду. У римській моделі сприйняття дійсності маємо

твердження: *ratio est vera nobilitas* (розум є справжньою шляхетністю); *divitiae sine ratione nihil sunt* (багатство без розуму ніщо); *ut ver dat florem, studium sic reddit honorem* (як весна приносить цвіт, так і навчання приносить повагу). З іншого боку, древнім властива думка, що гроші перемагають розум. Таке твердження вербалізується у пареміях: *plures amicos mensa quam mens concipit* (більше друзів збирає їжа, ніж розум); *pecunia sapientiam vincit* (гроші перемагають мудрість); *aurum ratio superat* (золото перевершує розум); *mens humana pecunia corrumpitur* (людський розум спокушається грошима). Слід відмітити ті паремії, що підтверджують високу оцінку суспільства розумної людини: *dives est, qui sapiens est* (багатий той, хто мудрий); *sapiens contra omnes arma fert, cum cogitat* (коли мудрець думає, він направляє зброю проти всіх); *homo doctus in se semper divitias habet* (освічена людина завжди носить багатства в собі). Старість чи поважний вік – це ознаки розуму та розважливості. Наприклад, *temeritas est florentis aetatis, prudentia – senescentis* (легковажність властива молодості, розважливість – старості); *calvitium non est vitium, sed prudentiae indicium* (лисина – не вада, а ознака розважливості); *nemo nascitur sapiens, sed fit* (ніхто не народжується мудрим, але стає їм).

Отже, проблема інтелекту є предметом постійної уваги дослідників різних галузей знань. У давньоримській культурі розум і мудрість вважалися одними з найвищих цінностей. У цілому латинські фразеологізми формують багатовимірний образ розуму як гармонійного стану, рушійної сили, інструмента раціональної дії, соціальної норми, регулятора емоцій та внутрішньої сутності людини, що відображає ключові ціннісні орієнтири античної картини світу.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корж Н. Г., Луцька Ф. Й. Із скарбниці античної мудрості. Київ : Вища шк., 1994. 350 с.
2. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львів. політехніка», 2009. 264 с.

3. Цимбалюк Ю. Латинські прислів'я та приказки. Київ : Вища шк., 1990. 438 с.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Лариса Миронова** – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Наукові інтереси: латинська мова, фразеологія, цифровізація освіти.

### ***РОЛЬОВІ ІГРИ ТА ДЕБАТИ ЯК МЕТОДИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ***

**Діана МИХАЙЛЕВСЬКА (м. Умань, Україна)**

Сучасний етап розвитку середньої освіти характеризується докорінним переосмисленням поняття комунікативної компетентності, яка за останній період еволюціонувала від лінгвістичної вправності до комплексного соціально-когнітивного інструментарію. У центрі цієї трансформації знаходяться активні методи навчання, зокрема рольові ігри та дебати, які виступають не лише як допоміжні педагогічні засоби, а й як фундаментальні платформи для формування особистості, здатної до ефективної взаємодії в умовах глобалізованого світу. Інтерактивні методи навчання є невід'ємною складовою ефективного вивчення іноземної мови старшокласниками – учнями профільної школи. Вони дають змогу учням активно долучатися до освітнього процесу, розвиваючи не лише мовні навички, а й соціальні компетентності, критичне мислення та вміння вчитися самостійно.

**Метою статті** є з'ясування ролі рольових ігор та дебатів у процесі розвитку комунікативної компетентності учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови.

Поняття комунікативної компетентності (КК) є фундаментальним для декількох галузей сучасної науки, зокрема лінгвістики, філології та іншомовної

освіти, що охоплює навички та здібності, необхідні для здійснення ефективного спілкування – комунікації. Остання розглядається і як одноосібний процес передачі сигналів, як дія, без зворотного зв'язку, і як взаємодія – комунікативний процес, під час якого відбувається двосторонній обмін інформацією, де комунікатори чергуються ролями джерела та одержувача інформації. Це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, емоціями, думками) між людьми, спрямований на взаєморозуміння та взаємодію. Вона передбачає передачу повідомлення від відправника до отримувача за допомогою вербальних (слова) та невербальних (жести, міміка) засобів. Це необхідний інструмент для об'єднання системи та соціального співбуття.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти розглядають КК як суму трьох складових компонентів: лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентності, де кожен компонент включає певні знання, вміння і навички. *Лінгвістичні компетенції* включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. *Соціолінгвістичні компетенції* стосуються соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між і поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу. *Прагматичні компетенції* пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо. Вони пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів. Вони також стосуються умінь дискурсу, злитності та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії. Для функціонування цього компонента вкрай необхідно наголосити на значенні інтеракцій та культурного бачення, у яких формуються дані здібності, навіть більше ніж на значенні лінгвістичного компонента [3].

Комплексний підхід до вивчення іноземних мов полягає у розвитку когнітивних здібностей, мотивації, інтерактивних методів, психологічної підтримки та міжкультурної компетентності і є важливим для ефективного формування комунікативної компетентності старшокласників [1: 47]. За такого підходу старшокласники можуть не лише досягати високого рівня володіння мовою, а й готуватися до спілкування в різних соціальних, академічних і професійних контекстах у майбутньому. Сьогодні недостатньо надати учням граматичні та лексичні знання – необхідно розвинути вміння використовувати їх в реальних комунікативних ситуаціях, враховуючи особливості мови та культури. Ми вважаємо, що для старшокласників такий підхід є особливо важливим, оскільки вони наближаються до дорослого життя, де спілкування відіграє важливу роль [5: 67].

Важливим фактором розвитку комунікативної компетентності є використання інтерактивних методів навчання, які створюють умови для активної участі учнів, сприяють не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й розвитку практичних навичок. У нашому дослідженні ми виокремлюємо рольові ігри та дебати, що дозволяють моделювати реальні комунікативні ситуації і надають учням навчальний досвід взаємодії з іншими людьми.

Рольові ігри виступають одним із найефективніших інтерактивних методів. Моделювання реальних сценаріїв спілкування уможливорює практикування мови в контекстах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій, що суттєво сприяє розвитку комунікативних навичок [4: 100]. Рольові ігри можуть бути зосереджені на різних аспектах життя, від ділового спілкування до повсякденної комунікації, що дозволяє учням використовувати різні мовні структури та лексику. Наприклад, учні можуть виконувати завдання, пов'язані з проведенням інтерв'ю, організацією заходів або вирішенням конфліктів, тим самим покращуючи не тільки свої мовні навички, але й адаптивність у різних соціальних контекстах [2: 57].

За останні десятиліття відбувся перехід від сприйняття гри як елемента розваги на уроці до її визнання як серйозного інструменту «ситуативного

навчання» (situated learning). Віртуальні та реальні рольові ігри забезпечують автентичний досвід, де знання створюються через конкретну практику [7].

Дослідження підкреслюють, що рольова гра має велике виховне значення, допомагаючи згуртувати колектив і залучати до активної діяльності навіть найбільш сором'язливих учнів. Важливим психологічним механізмом тут є «звільнення» особистості: коли учень приймає роль, він діє в межах визначеної ситуації, що дозволяє йому не розкривати власне «я», тим самим знижуючи рівень тривожності та бар'єри перед публічним виступом.

Дебати у профільній школі розглядаються як вища форма комунікативної практики, що поєднує в собі вербальну дискусію та інтелектуальну аргументацію. Дослідження останніх років визначають дебати як «критичну адвокацію»: це адвокація, бо учень повинен пропонувати та захищати ідеї, і вона є критичною, бо він має оцінювати ідеї інших, використовуючи інструменти критичного мислення [8].

Метод дебатів допомагає покращувати навички спілкування в групі, уміння слухати та висловлювати свою точку зору. Теми для дебатів можуть торкатися широкого спектра, від соціальних питань до наукових досліджень, що дозволяє учням розвивати не лише мовні здібності, а й навички критичного мислення. Учні навчаються формулювати логічні аргументи, розвивати свої ідеї, взаємодіяти з іншими учасниками розмови, адаптувати свою мову до різних соціальних контекстів.

Дебати моделюють демократичні процеси, надаючи учням практичний досвід обговорення та прийняття різних точок зору. Це сприяє вихованню толерантності щодо думок опонентів та підготовці до життя у відкритому суспільстві. Учасники дебатів вчаться відповідати на конфліктні ідеї не в режимі атаки, а в режимі пошуку істини, прагнучи переконати через логіку та докази [8].

Отже, аналіз наукового дискурсу свідчить про те, що комунікативна компетентність старшокласників охоплює широкий спектр лінгвістичних, соціальних і культурних аспектів, вимагаючи комплексного підходу до її

розвитку. Сучасна школа ставить за мету не просто надання граматичних чи лексичних знань, а формування здатності ефективно взаємодіяти в різних ситуаціях, адаптуватися до контексту та досягати поставлених цілей за допомогою мови. У цьому контексті рольові ігри та дебати виявляються найбільш релевантними методами, оскільки вони моделюють реальні життєві сценарії, дозволяючи учням експериментувати з різними стратегіями спілкування без ризику реальних соціальних наслідків. Вони забезпечують комплексний вплив на особистість, поєднуючи академічне зростання з емоційним розвитком та соціальною адаптацією.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврилюк О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 45–50.
2. Демченко І. О. Використання рольових ігор у процесі навчання англійської мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 183. С. 56–60.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
4. Макарова І. В. Інтерактивні методи як інструмент формування комунікативної компетентності. *Іноземні мови*. 2021. № 1. С. 98–102.
5. Павельчук І. О. Розвиток комунікативних навичок у старшій школі. *Молодий вчений*. 2023. Т. 1.1 (113.1). С. 65–68.
6. Aarar M., Pérez Valverde C. Enhancing Evidence-Based Writing and Critical Thinking Skills of High School Students by Implementing a Debating-via-Zoom Approach. *Education Sciences*. 2025. №15(9). 1204. <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
7. Othlinghaus-Wulhorst J., Hoppe H.U. A Technical and Conceptual Framework for Serious Role-Playing Games in the Area of Social Skill Training. *Front. Comput. Sci*. 2020. 2:28. doi: [10.3389/fcomp.2020.00028](https://doi.org/10.3389/fcomp.2020.00028)

8. Snider Alfred C. Oral debate as a method for improving critical thinking and creativity. University of Vermont. URL: <https://www.uvm.edu/~debate/travel/china/chinaspeng.html> (дата звернення: 01.04.2026).

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Діана Михайлевська** – магістрантка першого року навчання факультету історичної та філологічної освіти Уманського національного університету.

### ***ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ВЖИВАННІ SUBJONCTIF НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ КОМУНІКАЦІЙ В ІНТЕРНЕТІ***

**Аліна МОІСЕЄВА (м. Дніпро, Україна)**

Грамати́ка є важливою галуззю мовознавства, що вивчає закономірності формоутворення та словозміни в різних контекстах мови. Вона є змінною та не статичною в усному мовленні. Її академічними нормами можуть нехтувати, що було доведено поширенням соціальних мереж, користувачами яких вона або оминалася, або спрощувалася.

Одним з найяскравіших граматичних одиниць у французькій мові є умовний спосіб (*фр. Subjonctif*) використання якого входить до різноманітних потреб мовця. Вираження ввічливості, страху, бажання чи гіпотетичних дій, все це передається завдяки умовному способу.

Нам було цікаво продовжити наше попереднє дослідження щодо особливостей французької мови в інтернет комунікації, тому метою даної роботи є розгляд присутності чи заміни *Subjonctif* простішими конструкціями через тенденцію до спрощення мови не академічного дискурсу.

Предметом нашого дослідження слугувало використання користувачами соціальної мережі «X» *Subjonctif* в своїх повсякденних дописах, що ідентифікуються як граматичний момент, в інформаційних практиках користувачів соцмереж.

Для аналізу ми обрали найпоширеніші конструкції після яких обов'язковим є використання різних часових форм *Subjonctif* (Додаток 1).

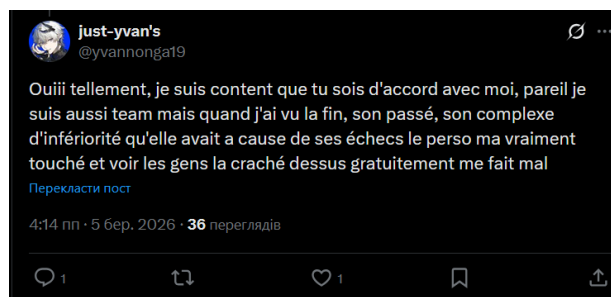


### Додаток 1.

Матеріалом дослідження слугували дописи користувачів соціальної мережі «X<sup>1</sup>», найбільшою віковою категорією якої є молодь від 18 до 35 років, що становить 58%<sup>2</sup>. Політикою цієї соціальної мережі не забороняється використання ненормативної мови, діалектів чи сленгу, тому саме завдяки цьому сайту ми можемо найкраще проілюструвати живе мовлення носіїв.

Варто розпочати з того, що сучасна французька мова володіє чотирма особливими способами дієслова, серед яких: дійсний (*indicatif*), наказовий (*impératif*), умовний (*conditionnel*), а також *subjonctif* [1].

Задля практичної ілюстрації спершу було проаналізовано конструкцію «*Je suis content*» (укр. *Я радий*).



### Додаток 2.

Для аналізу вживання цієї конструкції, після якої обов'язкове вживання *subjonctif*, в повсякденному вжитку ми обрали два випадкові акаунти, які запропонувала нам платформа після розширеного пошуку (Додаток 2). (укр. «Щиро кажучи, я радий, що ти зі мною погоджуєшся. Я теж вболіваю за команду, але коли я побачив фінал, її минуле, її комплекс неповноцінності, який

<sup>1</sup> «X» - колишня соцмережа Twitter, яку Ілон Маск офіційно перейменував на «X».

<sup>2</sup> Спираючись на дослідження «X (Formerly Twitter) User Age, Gender, & Demographic Stats (2025)» by Fabio Duarte.

виник через її невдачі, ця героїня мене справді зворушила, і мені боляче дивитися, як люди безпричинно її зневажають»).



### Додаток 3.

Обидва приклади чітко проілюстрували, що навіть на просторах інтернету, де вже не діють точні академічні мовні правила, користувачі все ще дотримуються вживання *subjonctif* при позитивному висловлюванні своїх емоцій (Додаток 3). (укр «Проте я радий, що ти тут»).

Ще однією конструкцією, що зобов'язує нас звернутися до *subjonctif* є «*Je suis triste*» (укр. *Я засмучений*). В даному прикладі спостерігаємо, що емоційний вираз вживається з *subjonctif*, що є підтвердженням тези про важливість не лише факту, а й емоційного забарвлення (Додаток 4). (укр «На мій погляд, цей епізод було дійсно цікаво дивитися, але мені трохи сумно, що якість мого екрану занадто погана і він жахливо відтворював аніме...»).



### Додаток 4.

*Subjonctif* не зник із цифрового простору, однак його частотність є набагато нижчою в порівнянні з академічним та писемним використанням. В інтернет комунікації він все ще зберігається для підкреслення нашого емоційного стану в обмежених контекстах.

Під час спілкування в інтернеті нормативна французька мова відходить на другий план та відкривається користувацьке вільне коло, де носій може припуститися помилок, насичувати своє мовлення іронічно-регіональним контентом чи трансформувати граматичні конструкції.

Отримані результати розкривають шлях для ширших досліджень умов та частоти використання *Subjonctif* та поступового спрощення речень за популяризації форм *Conditionnel* серед користувачів соціальних мереж.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Баранцев Я. Актуальний стан використання imparfait du subjonctif у французькій мові. 2021. URL: [https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/subjonctif-imparfait\\_konkursna-robota.pdf](https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/subjonctif-imparfait_konkursna-robota.pdf) (дата звернення 22.03.2026).

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Моїсеєва Аліна** – студентка 4 курсу Навчально-наукового інституту «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ Донбаський Державний Педагогічний Університет.

## ***РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДІВ STEAM У ШКІЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ***

**Сергій МОЗОЛЮК (м. Луцьк, Україна)**

21 століття вимагає зміни освітньої парадигми, виходу за межі механічного заучування для розвитку критичного мислення, креативності, співпраці та навичок вирішення складних проблем у студентів. Готуючи молодь до непередбачуваного майбутнього, традиційні методи викладання гуманітарних дисциплін, зокрема української літератури, повинні еволюціонувати. Необхідно інтегрувати інноваційні підходи, які справді залучають студентів і розкривають багатогранність навчання, а не покладатися на традиційне, часто ізольоване викладання предметів.

Така переоцінка вимагає педагогічних стратегій, які активно пов'язують літературні дослідження з ширшими інтелектуальними сферами, перетворюючи класну кімнату на інтерактивний простір. Застосовуючи прогресивні методики, освітяни можуть забезпечити, щоб глибокі культурні та історичні уявлення, закладені в українській літературі, залишалися живими та актуальними,

надаючи студентам не тільки здатність цінувати письмене слово, а й міждисциплінарні навички, необхідні для орієнтування та внеску в наш швидкозмінний світ.

Актуальність: інтеграція підходів STEAM (наука, технологія, інженерія, мистецтво, математика) у вивчення української літератури є надзвичайно актуальною для виховання цілісної особистості, здатної до системного та міждисциплінарного мислення. Такий підхід не тільки значно підвищує інтерес учнів до предмета, але й наочно демонструє часто непомітні міжпредметні зв'язки, що лежать в основі сучасних освітніх стандартів, таких як ті, що відстоює Нова українська школа (НУШ). Крім того, він активно сприяє подоланню глибоко вкорінених стереотипів щодо уявного розриву між технічними та гуманітарними знаннями, тим самим готуючи випускників більш комплексно до багатогранних викликів цифрової епохи та конкурентного глобального ринку праці.

Мета: дослідження базується на принципах інтегративного навчання, конструктивізму та компетентнісного підходу, що передбачає активну роль учня у процесі пізнання. Застосована методологія включає теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з питань STEAM-освіти та методики викладання літератури, синтез передового педагогічного досвіду, а також моделювання та апробацію конкретних інтегрованих уроків та проєктів, які демонструють практичну цінність запропонованих підходів.

Основна ідея та аргументи: основна теза цієї роботи полягає в тому, що цілеспрямоване впровадження компонентів STEAM у викладання української літератури не тільки поглиблює розуміння учнями літературних текстів та їхнього культурного контексту, але й критично розвиває необхідні компетенції 21 століття. Цей трансформаційний результат досягається шляхом переходу від пасивного сприйняття інформації до активного проєктного навчання, заохочення експериментів з текстами та використання сучасних технологій. Такий підхід ефективно руйнує традиційні дисциплінарні бар'єри, стимулюючи тим самим справді міждисциплінарний спосіб мислення серед учнів.

Обґрунтування: це дослідження ґрунтується на принципах інтегративного навчання, конструктивізму та компетентнісному підході, які передбачають активну роль студента в процесі набуття знань. Використана методологія охоплює теоретичний аналіз наукової та педагогічної літератури з питань освіти STEAM та методів викладання літератури, синтез передових педагогічних практик, а також моделювання та апробацію конкретних інтегрованих уроків і проєктів, які ефективно демонструють практичну цінність запропонованих підходів.

### STEAM ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО АНАЛІЗУ

Інтеграція елементів STEAM дозволяє учням здійснювати багатовимірний аналіз художнього тексту, виходячи за рамки традиційного літературознавства. Це реалізується через використання елементів соціології, психології та історії (Science) для аналізу мотивації персонажів, соціальних конфліктів та історичного контексту творів. Наприклад, вивчення поведінкових патернів героїв «Кайдашевої сім'ї» з позицій соціальної психології або дослідження впливу науково-технічного прогресу на світогляд персонажів у творах футуристичного напрямку української літератури.

Також застосовується кількісні методи (статистика, аналіз даних) (Mathematics) для вивчення поетичного розміру, ритму, частотності вживання певних слів чи образів, що дозволяє виявляти приховані закономірності у стилі автора (наприклад, стилеметрія творів Тараса Шевченка). Додатково, це включає побудову графіків розвитку сюжетної лінії та візуалізацію хронології подій.

З інженерної точки зору (Engineering) відбувається аналіз структури твору як інженерної конструкції – як елементи сюжету, композиції, системи образів «сконструйовані» автором для досягнення певного ефекту. При цьому учні можуть «деконструювати» твір, а потім «реконструювати» його елементи, змінюючи певні параметри і спостерігаючи за результатом.

Нарешті, використовується цифрові інструменти (Technology) – програми

для аналізу текстів, інтерактивні карти, часові шкали для візуалізації інформації про твір, його автора, контекст. Це також передбачає створення баз даних персонажів, подій, тематичних зв'язків між творами різних авторів.

Висновок: на закінчення слід зазначити, що інтеграція підходів STEAM у вивчення української літератури виходить за межі простої педагогічної моди; вона є стратегічним і незамінним напрямком розвитку сучасної освіти. Ця інноваційна система дозволяє розкрити безмежний потенціал не тільки самого предмета, перетворюючи його на жваву, інтерактивну дисципліну, але й, що найважливіше, індивідуальності кожного студента. Займаючись літературою крізь призму науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики, студенти розвивають більш комплексне та нюансоване розуміння текстів і світу, який вони відображають.

Цей шлях є вирішальним для виховання майбутнього покоління, здатного набагато більше, ніж просто цінувати художню красу написаного слова. Він виховує особистостей, здатних критично мислити, творчо підходити до інновацій та ефективно діяти в світі, що постійно прискорюється, де надзвичайно важливою є здатність синтезувати знання з, здавалося б, несумісних галузей. Успішно поєднуючи гуманітарні знання з технічною кмітливістю, студенти отримують можливість вирішувати найскладніші виклики сучасного суспільства, готуючись стати універсальними мислителями, інноваторами з емпатією та активними громадянами світу 21 століття.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Батура Ю.О. STEM – освіта: світовий освітній бренд [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://osnova.com.ua/UsevFiles/files/02> - Батура – Марафон Окт 2012. pdf (дата звернення: 11.03.2026).

2. Бондар В. Філософія стандартизації змісту професійної освіти вчителя початкової школи в умовах двоциклової підготовки у ВНЗ / Володимир Бондар // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 2–4.

3. Боровський В. Сковорода є власністю українського народу, християнського світу і людства [Електронний ресурс]/В.Боровський – 2017. –

Режим доступу до ресурсу: <http://www.hroniky.com/article/view/261> – ckovoroda-vlasnistiu – ukrainskoho – narody – khyrystyianskoho – svity – i- liudstva (дата звернення: 11.03.2026).

4. Зеленська Л. ПЕДАГОГІКА НУШ: ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ ПРОГРАМИ. *KORSZERŰ MŰSZEREK ÉS ALGORITMUSA TAPASZTALATI ÉS ELMÉLETI TUDOMÁNYOS KUTATÁSI.* 2020.

URL: <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.13> (дата звернення: 11.03.2026).

5. Матвійчук Ю. Ю. STEAM-ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ. *Педагогіка та психологія.* 2019. № 62. С. 144–152.

URL: <https://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.62.16> (дата звернення: 11.03.2026).

6. Н. І. Поліхун, І. А. Сліпухіна «Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України», *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, №3, с.5-9, (дата звернення: 11.03.2026).

7. ПРИМА Р., ГЕРАСИМЧУК Г. STEAM-ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2024. № 1. С. 52–56. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.8> (дата звернення: 11.03.2026).

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сергій МОЗОЛЮК** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність «Середня освіта (Українська мова і література)», факультет філології та журналістики Волинського національного університету імені Лесі Українки.

**Галина ЯСТРУБЕЦЬКА** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури ВНУ імені Лесі Українки, науковий керівник.

**ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ-  
ЧИСЛІВНИКОМ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ**

**Світлана НАСАКІНА (м. Одеса, Україна)**

Фразеологічна система мови є джерелом культурної спадщини, оскільки саме в ній акумулюється своєрідний код національних символів, . Українська та англійська мови характеризуються розвиненим корпусом усталених фразеологізмів. У цьому контексті зіставний аналіз фразеологізмів із компонентом-числівником відкриває широкі можливості для глибшого розуміння національно зумовлених моделей. Такий підхід узгоджується з позицією Н. Ф. Венжинович, яка наголошує, що дослідження фразеологічної системи дає змогу реконструювати сукупність уявлень народу про світ, зумовлених його менталітетом [3: 158].

Теоретико-методологічні засади дослідження фразеології було закладено у працях таких учених, як Б. М. Ажнюк, В. В. Жайворонок, Ю. О. Жлуктенко, Р. П. Зорівчак та ін. Водночас, попри значний обсяг наукових розвідок, проблема зіставного аналізу фразеологічних одиниць, зокрема з компонентом-числівником, залишається недостатньо опрацьованою та потребує подальшого наукового осмислення. Об'єктом дослідження є фразеологічні одиниці української та англійської мов, тоді як предметом виступають національно-специфічні конотації фразеологізмів із числівниковим компонентом у порівняльно-типологічному аспекті.

Особливістю української фразеології є її тісний зв'язок із народною культурою, побутом і традиційним способом життя, що зумовлює високу образність, метафоричність і емоційно-експресивне забарвлення фразеологічних одиниць. Українські фразеологізми формувалися на перетині різних культурних шарів — фольклорного, історичного, побутового та частково релігійного — і відображають багатовимірну картину світу носіїв мови. Зокрема, українській фразеосистемі притаманний тісний зв'язок із народним побутом та фольклором (наприклад, *від горика три вершка, полювати за двома зайцями, сім п'ятниць на тиждень*). Саме ця образна насиченість і

етнокультурна маркованість становлять одну з ключових відмінностей української фразеологічної системи.

Натомість в англійській мові числівниковий компонент часто втрачає кількісне значення, набуваючи символічно-образної функції. Ідіоми на кшталт «*all in one piece*» чи «*to be in two minds*» демонструють, як число стає засобом семантичного посилення вислову. В англійській фразеологічній системі особливої виразності набувають ідіоми з числівниковим компонентом, серед яких, зокрема, *all in one piece* (цілий, неушкоджений), *to be in two minds* (вагатися, перебувати в стані нерішучості), *to be in seventh heaven* (відчувати надзвичайну радість, стан щастя). Зазначені фразеологічні одиниці демонструють, що числівник у їх складі виконує не стільки кількісну, скільки символічно-образну функцію, посилюючи експресивність і семантичну насиченість вислову.

Багатокомпонентна структура фразеологізмів дає підстави розглядати фразеологію як важливий компонент мовної картини світу. У цьому контексті слушною є думка Б. М. Ажнюка, який підкреслює, що мовна картина світу, відображена у фразеології, подібна до мозаїки, яка дозволяє простежити не лише цілісні образи, а й їхні складники — окремі семантично значущі елементи [1: 84]. Відповідно, фразеологічні одиниці виконують низку важливих функцій, зокрема символізацію, стереотипізацію та еталонізацію мовного досвіду, що відзначає й О. Арефьева [2: 86].

Підсумовуючи, варто зазначити, що зіставний аналіз української та англійської фразеології з компонентом-числівником засвідчує з одного боку — типологічну спорідненість європейських культурних кодів, а з іншого — виразну національну специфіку, зумовлену унікальними історичними та соціокультурними чинниками.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ажнюк Б.М. Національна фразеологія в іншомовному зіставленні. Українська мова і література в школі. 1990. № 5. С. 82–87.

2. Ареф'єва Н. Г. Фразеологія в категоріях культури. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки. 2024. № 39. С. 76–89.

3. Венжинович Н.Ф. Фраземіка української літературної мови: когнітивний та лінгвокультурологічний аспекти : дис. ... док. філол. наук. Київ, 2018. 503 с.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Світлана Насакіна** — кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук Одеського державного аграрного університету.

### ***АНАЛІЗ ТИПОВИХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОМИЛОК ПРИ РОБОТІ***

#### ***З НІМЕЦЬКИМИ ІДІОМАМИ***

**Єлизавета НОВОХАТНЯ (Дніпро, Україна)**

У сучасному перекладознавстві проблема помилок при передачі фразеологізмів розглядається як одна з ключових, оскільки саме ідіоми найчутливіші до порушення семантичної, стилістичної та прагматичної адекватності.

Такі помилки виникають переважно через нерозпізнавання фразеологічного характеру вислову, недостатнє знання культурного контексту або невміння обрати відповідну перекладацьку стратегію. Їх систематизація дозволяє не лише описати типові труднощі, а й окреслити шляхи їх подолання [6, с. 235].

Основні типи помилок у перекладі фразеологізмів:

1. буквалізм (дослівний переклад);
2. ігнорування стилістичного забарвлення;
3. помилкова ідентифікація фразеологізму;
4. надмірна адаптація («гіперукраїнізація»);
5. структурні порушення.

Буквалізм є однією з найпоширеніших помилок, особливо на початкових етапах перекладацької діяльності. Його сутність полягає в механічному перенесенні значень окремих компонентів фразеологізму без урахування його цілісної семантики [2, с. 50].

Класичним прикладом є *Ich verstehe nur Bahnhof*, що буквально означає «я розумію лише вокзал», але насправді передає значення повної незрозумілості – «я нічого не тямлю». Подібно, *Hals- und Beinbruch* не перекладається як «зламай шию і ногу», а відповідає українському «ні пуху, ні пера». Вираз *ins Gras beißen* («кусати траву») означає «померти», а *Tomaten auf den Augen haben* («мати помідори на очах») – «нічого не помічати».

Додатковими прикладами є *den Löffel abgeben* («віддати ложку») у значенні «померти» та *auf Wolke sieben sein* («бути на сьомій хмарі») – «бути надзвичайно щасливим». У всіх цих випадках буквальний переклад призводить до втрати смислу і створює комічний ефект [4, с. 78].

Стилістична адекватність є не менш важливою, ніж семантична. Помилка виникає тоді, коли перекладач передає значення правильно, але не враховує тональність вислову.

Наприклад, *Quatsch!* у розмовному мовленні означає «дурниці!», тоді як переклад «нісенітниця» звучить надто книжно. Вираз *Spinnst du?* («ти що, з глузду з'їхав?») не слід передавати як нейтральне «ти помиляєшся». *Klappe halten!* краще перекласти як «замовкни!», а не «будь ласка, помовчіть». *Das ist doch Unsinn!* – «це ж дурниця!», а не «це нелогічно».

До цієї ж групи належать *verdamm!* («чорт забирай!») та *Mist!* («халепа!»), де важливо зберегти емоційність і розмовний характер [3, с. 179].

Цей тип помилки виникає тоді, коли перекладач не розпізнає фразеологічну одиницю як цілісну структуру. Наприклад, *den Kopf in den Sand stecken* не означає фізичну дію, а передає значення «уникати проблем». *auf dem Holzweg sein* – «помилятися», а не «йти дерев'яною дорогою». *das Handtuch werfen* означає «здатися», а не «кинути рушник». Інші приклади: *die Flinte ins*

*Korn werfen* – «опустити руки», *auf großem Fuß leben* – «жити розкішно». У кожному випадку буквальне сприйняття руйнує смисл вислову [1].

Ця помилка є протилежною до буквалізму. Вона полягає у надмірному прагненні «наблизити» текст до українського читача шляхом використання яскраво національних виразів, які не відповідають оригіналу.

Наприклад, передача нейтрального німецького вислову через діалектні або фольклорні українські звороти створює стилістичний дисонанс. *Geld wie Heu haben* («мати багато грошей») не варто перекладати як «грошей кури не клюють», якщо це не відповідає стилю тексту. *fix und fertig sein* – «бути виснаженим», а не «як вичавлений лимон» у формальному контексті.

Інші приклади: використання архаїзмів, діалектизмів або гумористичних приказок у серйозному тексті, що порушує його тональність [3, с. 179].

Структурні помилки виникають унаслідок неправильного відтворення граматичної або синтаксичної організації фразеологізму. Наприклад, *aus dem Häuschen sein* означає «бути в захваті», а не «бути з хатинки». Вираз *Hab und Gut* слід передавати як «усе майно», а не кальковане «добро і майно».

Додатковими прикладами є *unter vier Augen sprechen* – «говорити віч-на-віч», *Hand in Hand gehen* – «йти пліч-о-пліч», *auf eigenen Beinen stehen* – «бути самостійним». У цих випадках важливо зберігати цілісність конструкції [5].

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антіпова А. Ю. Німецькі фразеологізми з колоративним компонентом: структура, семантика, переклад. Суми, 2020. 81 с.
2. Антоненко В. І. Переклад фразеологічних одиниць з німецької мови українською. *Перекладознавство*. Київ: НА СБУ, 2023. С. 45–52. URL: [https://nasbu.edu.ua/uploads/p\\_57\\_32613549.pdf](https://nasbu.edu.ua/uploads/p_57_32613549.pdf)
3. Базова В. І. Фразеологічні аспекти перекладу. Книга 4. 2014. С. 175–181.
4. Редчиць Т. В., Пасина А. О. Особливості перекладу компаративних фразеологізмів з німецької мови на українську. *Актуальні проблеми*

5. Томаз В. Р., Овсієнко Л. О. Особливості перекладу фразеологічних одиниць з німецької на українську мову. *Родзинка-2022*. Черкаси, 2022. С. 1039–1040. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/5511/>
6. Чистякова К. М., Опанасенко Ю. В. Компаративні фразеологізми з анімалістичним компонентом у німецько-українському перекладі. *Родзинка-2018*. Черкаси, 2018. С. 234–237. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/3764/>

### **ВІОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Новохатня Єлизавета** – студентка 4 курсу ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### ***ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ***

#### ***ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЗА ТЕМОЮ «МОДА»***

**Віталій ОНАЦЬКИЙ** (м. Харків, Україна)

Фразеологічний склад мови є одним із найвиразніших засобів репрезентації культурних уявлень, соціальних практик і ціннісних орієнтацій мовної спільноти. Особливий інтерес у цьому аспекті становлять фразеологічні одиниці, пов'язані з темою моди, оскільки вони відображають не лише сферу одягу чи стилю, а й ширший комплекс уявлень про престиж, нормативність, індивідуальність, соціальне схвалення та символічний статус [1; 2].

У сучасному англомовному дискурсі мода функціонує як багатовимірний соціокультурний феномен. Вона пов'язана з механізмами самопрезентації, групової ідентифікації та соціальної диференціації, а тому активно вербалізується не тільки на рівні окремих лексем, а й у стійких словосполученнях та фразеологізмах [1]. Саме фразеологічні одиниці дають змогу простежити, як у мові закріплюються типові оцінки модних явищ і як мовці інтерпретують взаємозв'язок між зовнішнім виглядом, суспільним визнанням і особистісним стилем.

З-поміж англомовних фразеологізмів за темою «мода» можна виокремити кілька основних семантичних груп. Першу становлять одиниці, що виражають актуальність або неактуальність стилю: *in fashion, in vogue, out of fashion, old-fashioned*. Такі вирази вербалізують часовий вимір моди, її мінливість і залежність від динаміки суспільних смаків. Другу групу утворюють фразеологізми, пов'язані з враженням, яке справляє зовнішній вигляд: *turn heads, dressed to kill, steal the show*. У цих одиницях модний образ постає як засіб сильного соціального впливу, привернення уваги й публічної демонстрації привабливості. Третю групу становлять фразеологізми, що акцентують на самовираженні та символічній функції одягу: *fashion statement, make a statement with fashion, runway material, catwalk ready*. Тут мода осмислюється як невербальна форма комунікації, за допомогою якої людина транслює власну ідентичність, соціальні претензії або естетичні орієнтири [1; 2].

Окремої уваги заслуговують фразеологізми з іронічним або критичним значенням, зокрема *fashion victim, fashion police, slave to fashion*. Вони відображають амбівалентне ставлення до моди в англомовному суспільстві: з одного боку, мода асоціюється з новизною, привабливістю та престижем, а з іншого – зі стандартизацією, тиском і залежністю від зовнішніх очікувань. Саме ця група одиниць найбільш виразно демонструє, що мовна репрезентація моди не є нейтральною, а містить помітний оцінний компонент [2].

У структурному плані англомовні фразеологізми за темою «мода» виявляють помітну різноманітність. У досліджуваному матеріалі представлені дієслівні конструкції (*turn heads, steal the show, make a statement*), іменникові сполуки (*fashion statement, fashion victim, runway material*), а також прийменниково-іменникові моделі (*in vogue, out of fashion*). Така структурна варіативність узгоджується із загальними критеріями класифікації фразеологічних одиниць, для яких визначальними є стійкість, відтворюваність, семантична цілісність і часткова або повна ідіоматичність [3]. Водночас саме поєднання лексичної стійкості з функціональною гнучкістю забезпечує активне

використання цих одиниць у різних типах дискурсу – художньому, медійному, рекламному та розмовному.

Показовим матеріалом для аналізу є роман Л. Вайсбергер *The Devil Wears Prada*, у якому модна індустрія постає не лише тематичним тлом, а й окремим соціальним світом зі своєю ієрархією, ритуалами та мовними кодами [1; 4]. Фразеологізми, пов'язані з модою, виконують у цьому тексті не тільки номінативну, а й характеротворчу функцію: вони допомагають моделювати систему цінностей персонажів, передавати напругу конкурентного середовища, акцентувати на ролі зовнішності як інструмента влади, успіху та символічного домінування. Саме тому фразеологічні одиниці в модному дискурсі слід розглядати як важливий елемент лінгвокультурної репрезентації сучасного англомовного суспільства.

Отже, англомовні фразеологізми за темою «мода» становлять структурно різнорідну й семантично насичену групу мовних одиниць, що репрезентує не лише сферу стилю й одягу, а й ширші соціокультурні смисли. Їхня лексико-граматична організація, оцінний потенціал і здатність акумулювати уявлення про нормативність, престиж, індивідуальність і соціальний контроль засвідчують важливе місце цих фразеологізмів у сучасній англомовній картині світу. Перспективним видається подальше дослідження таких одиниць у зіставному, перекладознавчому та дискурсивному аспектах.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брич Р. В., Білик О. І. Лексичні засоби об'єктивації концепту *FASHION* у романі Лорен Вайсбергер “*The Devil Wears Prada*”. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2019. Т. 30(69). № 3. Ч. 1. С. 102–106. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.3-1/19>
2. Войнова А. Вербалізація концепту МОДА в англомовному дискурсі. *Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2020. Вип. 1. С. 19–20.

3. Shtoltsel Y. Yu. The notion and criteria for classification of phraseological units. *Advanced Linguistics*. 2018. № 2. P. 9–13. <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2018.2.158375>

4. Weisberger L. *The Devil Wears Prada*. New York : Broadway Books, 2003. 448 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Віталій Онацький** – викладач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Людмила ОСАДЧА (Запоріжжя, Україна)**

У сучасному освітньому просторі вивчення іноземної мови трансформується з академічного засвоєння граматичних правил у процес опанування живого інструменту комунікації. Головною метою навчання стає формування комунікативної компетенції, а саме здатності особистості ефективно взаємодіяти в іншомовному середовищі. Традиційні репродуктивні методи, де домінує монолог викладача, вже не здатні забезпечити високий рівень підготовки фахівців. Натомість інтерактивні форми навчання створюють умови, за яких здобувач освіти стає активним учасником власного розвитку[1,12].

Комунікативні вміння не є статичними знаннями; це динамічний комплекс, що включає мовленнєву гнучкість, здатність до імпровізації та розуміння соціокультурного контексту. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що мова засвоюється найшвидше тоді, коли вона використовується для розв'язання реальних завдань. Інтерактивність (від англ. *Interact*, тобто взаємодіяти) передбачає постійну зміну суб'єкт-об'єктних

відносин на суб'єкт-суб'єктні. У такій системі викладач виступає не як єдине джерело істини, а як фасилітатор та модератор дискусії [2, 156].

Найбільш ефективними формами роботи на заняттях іноземної мови є методи, що стимулюють спонтанне мовлення. Розглянемо деякі з них.

1. Рольові ігри та симуляції належать до частини використаної форми роботи. Це моделювання життєвих ситуацій (ділове листування, замовлення в ресторані, проходження митного контролю). Головна перевага гри полягає у знятті психологічного бар'єру. Здобувач освіти «ховається» за маскою персонажа, що дозволяє йому робити помилки без страху за власну репутацію. Це активізує лексичний запас та вчить швидко підбирати синоніми в умовах дефіциту часу [3, 87].

2. Дискусійні технології (круглі столи, дебати) також активно використовуються на заняттях. Обговорення гострих соціальних або професійних тем змушує учнів використовувати складні граматичні конструкції для аргументації своєї позиції. Такі методи як «Займи позицію» або «Прес-конференція» вчать не просто говорити, а слухати співрозмовника, аналізувати його доводи та коректно заперечувати [4.46].

3. Гра-моделювання на заняттях іноземної мови створює динамічне середовище, де здобувачі освіти відтворюють реальні соціальні або професійні ситуації в контрольованих умовах. Учасники отримують конкретні ролі та завдання, що змушує їх оперативно використовувати лексичний запас для досягнення поставленої комунікативної мети. Такий підхід ефективно знімає психологічний бар'єр і страх помилки, оскільки увага учня зосереджена на вирішенні проблеми, а не лише на правильності граматичних конструкцій. У результаті моделювання формується здатність до спонтанного мовлення, яка є критично важливою для успішної міжкультурної взаємодії.

4. Кооперативне навчання (робота в малих групах) належить до технології типу «Ажурна пилка» або «Діалог», що дозволяють розподілити відповідальність. Кожен учасник групи отримує частину інформації, яку він має пояснити іншим іноземною мовою. Це створює ситуацію «позитивної

взаємозалежності», де успіх всієї команди залежить від того, наскільки зрозуміло кожен висловив свою думку [5,106].

Поруч з названими вище формами роботи важливо згадати про інтеграцію цифрових інструментів. Сучасна інтерактивність неможлива без ІКТ. Використання мультимедійних платформ (Moodle, Google Classroom, Kahoot!) дозволяє перетворити рутинну перевірку знань на змагальний процес. Створення спільних презентацій у хмарних сервісах або ведення блогів іноземною мовою сприяє розвитку письмової комунікації, яка в епоху месенджерів стає не менш важливою за усну [6, 140].

Перехід до інтерактивного навчання вимагає певної підготовки. На першому етапі важливо сформуванати базовий словниковий запас, щоб студенти мали «матеріал» для будівництва фраз. На другому важливо впроваджувати структуровані дискусії. На завершальному етапі продуктивне вільне моделювання ситуацій. Основним викликом залишається контроль дисципліни та оцінювання внеску кожного студента, що вирішується шляхом розробки чітких критеріїв дескрипторів .

Отже, впровадження інтерактивних форм на заняттях іноземної мови є не просто методичним прийомом, а необхідною умовою підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця. Це дозволяє не лише накопичувати знання, а й формувати соціальні навички: емпатію, лідерство, стресостійкість у комунікації. Результатом такого підходу є випускник, який не просто «знає мову», а вміє нею користуватися для досягнення професійних та особистих цілей.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). К.: Райдуга, 1994. 61 с.
2. Коваленко О. П. Використання інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 154–160.

3. Кузьмич А. П. Формування комунікативних умінь здобувачів освіти шляхом застосування інтерактивних форм на заняттях іноземної мови. *Педагогічний часопис Волині*. 2023. № 4. С. 82–88.
4. Олійник Н. М. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. С. 45–49.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
6. Тернопільська В. І. Комунікативна компетентність особистості: теоретико-методологічний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки. 2021. Вип. 80. С. 138–143.
7. LearningApps.org: мультимедійні інтерактивні вправи. URL: <https://learningapps.org> (дата звернення: 27.02.2026).

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Осадча Людмила** – викладач вищої категорії, викладач-методист Відокремленого структурного підрозділу Запорізький електротехнічний фаховий коледж Національного університету «Запорізька політехніка»

### ***ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ПЕРСОНАЖІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРАМИ***

**Євгенія ОНИЩЕНКО** (м. Полтава, Україна)

Художня література має значний потенціал у вивченні іноземних мов загалом та англійської зокрема, пропонуючи школярам унікальну можливість зануритися в автентичний світ англійськомовного мовлення й формуючи їхню внутрішню пізнавальну мотивацію насамперед до читання як опосередкованого виду спілкування.

Однак, англійськомовна автентична художня література є не лише матеріалом для читання з різним ступенем розуміння й подальшого різнопланового обговорення прочитаного. Останнім часом вчителі англійської

мови ефективно використовують автентичні та напівавтентичні літературні твори для організації й реалізації домашнього читання в середній школі, ефективно комбінуючи їх із різноманітними аудіовізуальними засобами, а також пропонують виконання на їх основі різного плану навчальних проєктів. При цьому літературні твори забезпечують вчителів англійської мови невичерпним джерелом натхнення й розвитку творчості та уяви учнів у вигляді яскравих літературних персонажів – справжніх носіїв мови, застиглих на папері. Їх використання у якості справжніх учасників освітнього процесу забезпечує необмежені можливості на уроці англійської мови для учнів різного віку [1: 36]. Серед основних переваг залучення літературних персонажів до навчання англійської мови виокремлюють такі: створення глобального й локального автентичного соціокультурного контексту, підсилення внутрішньої позитивної мотивації учнів, застосовність до навчання різних видів мовленнєвої діяльності та навіть різних аспектів мови, автентичність мовного матеріалу [1: 36].

На рівні формування мовної компетентності учнів літературні персонажі є багатим джерелом *лексичного матеріалу* певного тематичного спрямування, опрацювання якого може здійснюватися в різних режимах, зокрема під керівництвом самого персонажа. Сучасні цифрові інструменти пропонують широкі можливості для створення віртуальних персонажів, а саме їхньої графічної репрезентації, зокрема у вигляді аватарок. Подібна візуальна підтримка сприяє розвитку уваги, пам'яті та уяви учнів, а, отже, – кращому опануванню навчальним матеріалом.

У контексті роботи над *граматичним матеріалом* обраний літературний персонаж за критерієм популярності серед школярів певної вікової категорії може виступати асистентом вчителя, пояснюючи граматичні правила, коментуючи вжиті ним конструкції. Подібні відеоматеріали легко генеруються сучасним штучним інтелектом і є особливо привабливими та корисними за умови систематичного використання. Такий підхід може цілком успішно використовуватися й при навчанні *фонетичного матеріалу*.

У процесі навчання *аудіювання* літературні персонажі можуть підлягати озвучуванню на основі літературного твору за допомогою штучного інтелекту, створюючи чудові аудіо чи відеоматеріали, які можуть використовуватися як самостійно, так і в комплексі з текстом.

Літературні персонажі можуть функціонувати як співрозмовники у процесі розвитку умінь *усної інтеракції*, за умови їх інтеграції в чат-боти. Це уможлиблює ефективне обговорення прочитаного з самим персонажем, знімаючи потенційний страх учня зробити помилку чи висловити не популярну думку на широкий загаль. У поєднанні з доброзичливим та толерантним ставленням персонажа до коментарів та виправлень помилок, подібний вид взаємодії створює позитивний досвід спілкування для учнів. Крім того, організація *рольових ігор* з елементами драматизації може стати наступним кроком у розвитку умінь усного спілкування англійською мовою у школярів із використанням літературних персонажів виучуваних творів, як на уроках зарубіжної літератури, так і в умовах домашнього читання англійською мовою. Кожен учень повинен мати змогу обрати персонажа собі до вподоби й діяти спершу за запропонованим сценарієм, а згодом – активно імпровізувати.

Під час формування *умінь письма* літературні персонажі можуть стати як темою твору, так і безпосереднім адресатом письмового повідомлення. За умови використання персоналізованого чат-боту подібне листування може вийти далеко за межі твору й забезпечити комфортне середовище для англійськомовного писемного спілкування.

Окреслені шляхи використання літературних персонажів в навчанні англійської мови школярів є різноманітними й створюють максимальні умови для перетворення цього процесу на захопливу літературну подорож.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Alfaki I. Fictitious Characters in the Classroom : Using Literary Characters in Teaching English Language. International Journal of English Language Teaching, 2014. Vol. 2. P. 33-43.

2. Nissa K., Mardiah H., Niswa K. Artificial intelligence in EFL classrooms: A systematic review of responsible use. Esteem Journal of English Education Study Programme, 2026. Vol. 9. P. 566-572.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Євгенія Онищенко** – студентка магістратури за спеціальністю А4 "Середня освіта" предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Англійська мова і друга іноземна мова) факультету філології, психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

### **ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ СТРАХ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Віолетта ПАНЧЕНКО, Катерина НЕДОХОДЮК (м. Харків, Україна)**

Фразеологічний фонд мови є важливим засобом відображення національно-культурного досвіду, особливостей мислення та способів емоційної інтерпретації дійсності. Особливе місце у фразеологічній системі посідають одиниці, пов'язані з емоційною сферою людини, оскільки вони дають змогу простежити, як у мові закріплюються типові моделі переживання, оцінки та реакції на навколишній світ [2; 4]. У цьому контексті фразеологізми з компонентом страх становлять значний інтерес, адже репрезентують одну з базових людських емоцій і водночас виявляють культурно зумовлені способи її мовної об'єктивації.

У сучасній англійській мові фразеологізми, пов'язані зі страхом, формують виразний семантичний сегмент емоційної лексики. Вони позначають не лише сам стан страху, а й різні ступені його інтенсивності, фізичні прояви, поведінкові реакції та ситуації, у яких ця емоція актуалізується [2]. Такі одиниці, як *shake like a leaf*, *break out in a cold sweat*, *one's blood runs cold*, *scared stiff*, *jump out of one's skin*, *have one's heart in one's mouth*, передають страх через тілесні відчуття, втрату внутрішньої рівноваги, напружене очікування або раптову реакцію на небезпеку. Це свідчить про те, що в

англомовній картині світу страх осмислюється насамперед через тілесність, динаміку переживання та безпосередній емоційний досвід [3; 4].

У семантичному плані такі фразеологізми можна згрупувати за кількома основними напрямками. Першу групу становлять одиниці, що вербалізують фізіологічні симптоми страху: тремтіння, заціпеніння, холод, раптову зміну стану організму. До них належать, зокрема, *shake like a leaf, break out in a cold sweat, frozen with fear, one's blood runs cold*. Другу групу утворюють фразеологізми, що передають інтенсивний переляк або шоківий стан: *scared stiff, scared out of one's wits, jump out of one's skin*. Третя група охоплює одиниці, пов'язані з тривогою, нервовим напруженням, невпевненістю чи передчуттям небезпеки: *have one's heart in one's mouth, get cold feet, jump at shadows*. Таким чином, англійська фразеологія відображає страх як багатовимірний стан, що включає тілесний, психоемоційний і поведінковий компоненти.

З погляду структури у цій групі переважають дієслівні та прикметникові фразеологізми, що пов'язано з їхньою здатністю найбільш точно передавати динаміку переживання та ступінь емоційного напруження. Дієслівні конструкції на зразок *to scare the life out of someone, to send shivers down someone's spine, to lose one's nerve* відтворюють процес або реакцію, тоді як прикметникові одиниці *scared stiff, white as a sheet, frozen with fear* акцентують увагу на характеристиці стану. Поряд із ними функціонують іменникові фразеологічні сполуки, наприклад *a cold sweat, the shadow of fear, a pang of fear*, які репрезентують страх як певне внутрішнє переживання або образну сутність. Така структурна різноманітність свідчить про високий ступінь розробленості цього фрагмента фразеологічної системи англійської мови.

Важливою рисою фразеологізмів із компонентом страх є їхня виразна образність. Значна частина цих одиниць ґрунтується на метафоричному перенесенні, порівнянні або символічній деталізації стану. Наприклад, тремтіння співвідноситься з листком на вітрі, раптовий переляк – із фізичним стрибком, а сильне хвилювання – з відчуттям, ніби серце підступає до рота. Подібні образи не лише підсилюють експресивність висловлення, а й

відображають типові для англомовної культури способи осмислення емоційного досвіду. Через такі мовні одиниці фіксуються колективні уявлення про страх як про стан втрати стабільності, контролю та безпеки.

Фразеологізми цієї групи виконують кілька важливих функцій. Передусім вони слугують засобом емоційної експресії, оскільки роблять мовлення яскравішим, образнішим і прагматично насиченим. Окрім цього, вони реалізують когнітивну функцію, допомагаючи структурувати уявлення про небезпеку, ризик, невизначеність і психологічну вразливість. Не менш важливою є і лінгвокультурна функція, адже саме через фразеологію в мові закріплюються типові культурні сценарії переживання страху та його оцінювання. З огляду на це аналіз таких одиниць є важливим не лише для фразеології, а й для лінгвокультурології, когнітивної семантики та практики міжкультурної комунікації [1; 3].

Отже, фразеологізми з компонентом страх в англійській мові становлять семантично цілісну, структурно різноманітну та функціонально значущу групу мовних одиниць. Вони репрезентують страх через тілесні відчуття, внутрішнє напруження, реакцію на небезпеку та втрату психологічної рівноваги. Їхній аналіз дає змогу глибше зрозуміти специфіку англомовної емоційної картини світу, а також простежити взаємозв'язок між мовою, мисленням і культурою.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Купіна І. О. Фразеосемантична група як структурна одиниця фразеосемантичного поля. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки.* 2016. Вип. 10. С. 57–63.
2. Орехова Л. І., Чаєнкова О. К. Лексико-семантичні особливості концепту СТРАХ (на матеріалі англійської, турецької та української мов). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* 2024. Т. 35(74), № 3, Ч. 1. С. 135–140. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.1/23>
3. Allami H., Karlsson M., Shahroosvand H. R. Functions of idioms in English as lingua franca: An appraisal system account. *International Journal of Applied Linguistics.* 2024. Vol. 34. P. 1709–1726. <https://doi.org/10.1111/ijal.12588>

4. MacArthur F., Alejo-González R. Beyond idioms, the use of metaphor in ELF academic settings: A comprehensive review. *Journal of Pragmatics*. 2024. Vol. 219. P. 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.11.002>

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Віолетта Панченко** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Катерина Недоходюк** – здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

### ***ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОКНІ***

#### ***ЯК СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ***

**Віолетта ПАНЧЕНКО, Дарина СЛАЩОВА (м. Харків, Україна)**

У сучасній соціолінгвістиці соціальні діалекти розглядаються як важливий вияв мовної варіативності, у якому відображаються не лише системні особливості мовлення, а й соціальна стратифікація суспільства, колективна пам'ять, механізми символічного розмежування та мовна самоідентифікація спільнот. У цьому аспекті кокні посідає особливе місце серед некодифікованих різновидів англійської мови, оскільки поєднує виразну фонетичну своєрідність, лексико-граматичну маркованість і потужний культурний потенціал.

Кокні традиційно асоціюється з Іст-Ендом і робітничими верствами Лондона, однак його природа не зводиться лише до територіальної локалізації. Насамперед це соціальний діалект, у якому мовні риси функціонують як маркери групової належності, класового походження та локальної ідентичності [2]. Саме тому кокні варто аналізувати не як відхилення від літературної норми, а як цілісну мовну систему, сформовану під впливом соціальних, історичних і культурних чинників. Такий підхід дає змогу простежити, як мовлення стає засобом не лише комунікації, а й символічного самопредставлення спільноти.

На фонетичному рівні кокні виявляє комплекс стійких рис, які формують його впізнаваний акустичний профіль [3]. До найхарактерніших належать випадки заміни альвеолярного [t] на гортанну зупинку [ʔ] у словах на зразок *bottle, water, city*, опущення початкового [h] у словах типу *home* або *half* та субституція міжзубних приголосних [θ] і [ð] звуками [f] та [v], як у випадках *think – fink, bother – bovver* [4].

Не менш виразною є лексична специфіка кокні. Однією з його найвідоміших ознак залишається римований сленг, що становить особливий механізм вторинної номінації, заснований на римованій заміні слова словосполученням або фразою. Лінгвістична цінність цього явища полягає не лише в його експресивності, а й у здатності кодувати груповий досвід, підтримувати внутрішню солідарність і створювати ефект включення або виключення адресата з комунікативного простору. Одиниці на зразок *apples and pears, dog and bone, butcher's hook* давно стали частиною мовного міфу про кокні, однак у науковому вимірі вони цікаві передусім як приклад семантичної деривації, соціального маркування та культурної гри зі значенням. Дослідження римованого сленгу показують, що цей пласт лексики є не випадковим набором колоритних виразів, а структурованим і семіотично навантаженим фрагментом мовної системи [1; 4].

На граматичному рівні кокні також демонструє низку усталених рис, які відрізняють його від стандартної англійської мови. Йдеться передусім про активне вживання *ain't* як універсального маркера заперечення, подвійне заперечення, нестандартні займенникові форми, спрощення дієслівної парадигми та зниження ступеня формального узгодження [4]. Такі конструкції, як *I ain't done nothing, Where's me coat?, She come home late*, не можуть розглядатися лише як відхилення від норми; вони функціонують як ознаки іншої мовної норми – внутрішньо послідовної, соціально зумовленої та комунікативно ефективною у відповідному середовищі.

Важливим є і те, що кокні активно представлений у художніх текстах, кінематографі, серіалах, музиці та публічному мовленні відомих осіб.

Репрезентація цього діалекту в таких культурних продуктах, як *Pygmalion*, *EastEnders*, *Snatch*, а також у пісенних текстах і медійних виступах, свідчить про його стабільну присутність у британському мовному просторі. Водночас саме через медіа кокні часто набуває стереотипізованого забарвлення: його носіїв можуть зображати як неосвічених, грубих або маргінальних. Проте сучасний дискурс дедалі частіше переосмислює ці уявлення, акцентуючи на тому, що кокні є не просто мовою робітничих районів, а важливим елементом культурної спадщини Лондона [1].

У сучасних умовах кокні виявляє здатність до адаптації та трансформації. Під впливом глобалізації, міграційних процесів і багатокультурного середовища Лондона окремі його риси взаємодіють з іншими міськими різновидами англійської мови, зокрема з *Multicultural London English*. Це свідчить про те, що кокні не є застиглим історичним явищем, а продовжує розвиватися, реагуючи на зміни в суспільстві [1]. Попри це, його традиційні ознаки зберігають свою впізнаваність і далі виконують функцію соціального та культурного маркера.

Отже, кокні є не периферійним або рудиментарним явищем у системі англійської мови, а повноцінним соціальним діалектом із виразною фонетичною, лексичною та граматичною організацією. Його лінгвістичні риси тісно пов'язані з соціальною стратифікацією, культурною пам'яттю та механізмами мовної ідентифікації. Саме тому дослідження кокні є важливим для розуміння ширших процесів мовної варіативності, соціального індексування та взаємодії мови з культурою в сучасному англійському просторі.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Gerwin J. The persistence and revival of Cockney: language and identity in twenty-first-century London. *The London Journal*. 2025. Vol. 50, No. 1. P. 17–33. <https://doi.org/10.1080/03058034.2024.2431356>

2. Lillo A. Bees, Nelsons, and sterling denominations: a brief look at Cockney slang and coinage. *Journal of English Linguistics*. 2000. Vol. 28, No. 2. P. 145–172. <https://doi.org/10.1177/00754240022004947>
3. Mott B. The monophthongs of traditional Cockney and popular London speech in context. *Philologia*. 2011. Vol. 9, No. 1. P. 1–8. <https://doi.org/10.18485/philologia.2011.9.9.1>
4. Ranzato I. The Cockney persona: the London accent in characterisation and translation. *Perspectives*. 2019. Vol. 27, No. 2. P. 235–251. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1532442>

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Віолетта Панченко** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Дарина Слащова** – здобувачка першого бакалаврського рівня вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

### ***MECHANISMS OF TERM FORMATION IN ENGLISH MILITARY TERMINOLOGY***

**Mariia PEKARIUK (Kharkiv, Ukraine)**

Terminology systems arise across domains in order to designate specific concepts and ensure unambiguous, consistent professional communication [1: 38]. The use of standardised terminology contributes to greater efficiency, concision, and precision in communication between experts [1: 47]. In the military sphere, where operational effectiveness depends on rapid and accurate information exchange, clearly defined terminology becomes an essential component of professional communication. Like other terminological systems, military terminology develops through various linguistic mechanisms. The present study focuses on several of the most productive mechanisms of term formation in English military terminology,

including compounding, acronym and initialism formation, semantic specialisation, borrowing, and metaphorical transfer.

### **1. Compounding**

Compounding is one of the main word-formation processes in English, involving the combination of two lexical stems to create a new lexical unit [4: 131]. Examples of compound military terms include *battlefield*, *firepower*, *warhead*, *gunship*, *airstrike*, *cyberwarfare*, *task force*, *command centre*, and *weapons system*.

### **2. Acronyms and Initialisms**

Acronyms and initialisms are abbreviations formed from the initial letters of multi-word expressions [4: 124–126]. Such formations are widely used in professional communication because they allow complex concepts to be referred to in a concise and efficient manner. Military discourse contains numerous examples of such abbreviations, including *NATO* (North Atlantic Treaty Organization), *UAV* (Unmanned Aerial Vehicle), *IED* (Improvised Explosive Device), *AWOL* (Absent Without Leave), *POW* (Prisoner of War), *MIA* (Missing in Action), and *C4ISR* (Command, Control, Communications, Computers, Intelligence, Surveillance, and Reconnaissance). These abbreviated forms often become lexicalised and function as independent terms within military communication.

### **3. Semantic Specialisation**

Another mechanism involved in the development of military terminology is semantic specialisation, a type of lexical-semantic change whereby a lexical item acquires a more specific meaning than it previously had [2: 26]. In military discourse, several commonly used words have developed precise technical meanings related to operational planning and combat activities. Examples include *operation*, referring to a coordinated military action; *target*, meaning an object selected for attack; *engagement*, denoting a combat encounter between opposing forces; and *theatre*, which designates a geographical area of military operations.

### **4. Borrowing**

In terminology studies, borrowing refers to the adoption of lexical units from one language into another language's terminological system [1: 94]. English military

terminology contains several borrowed terms, for instance, *camouflage* and *grenade* from French, *blitzkrieg* from German, and *arsenal*, which entered English through Italian from Arabic.

### **5. Metaphorical Transfer**

Metaphor is understood as a process through which one concept is understood in terms of another [3: 5]. Military terminology contains a number of metaphorically motivated terms, such as *drone*, referring to an unmanned aerial vehicle, *shield* in expressions such as *missile shield*, and *kill chain*, which describes the sequence of stages involved in identifying and neutralising a target.

The analysis demonstrates that English military terminology develops primarily through several linguistic mechanisms, including compounding, the formation of acronyms and initialisms, semantic specialisation, borrowing, and metaphorical transfer. These processes allow the military lexicon to designate new technologies, operational concepts, and strategic practices in a concise and systematic manner.

### **REFERENCES**

1. Cabré M. T. Terminology: Theory, Methods and Applications. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 249 p.
2. Geeraerts D. Theories of Lexical Semantics. Oxford: Oxford University Press, 2010. 341 p.
3. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 276 p.
4. Plag I. Word-Formation in English. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 245 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Марія Пекарюк** – старший викладач кафедри іноземних мов факультету професійної військової та післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних сил імені Івана Кожедуба.

***REDESIGNING FOLKLORE CHARACTERS TO REQUIRED  
STANDARDS OF MODERN MORAL QUALITIES***

**Anastasiia POZHYDAIEVA (Warsaw, Poland)**

It can be argued that the concepts of time and space in fable discourse are fictional. Often, they do not serve the purpose of describing the realistic picture of the world. Instead, they provide a place where creativity and exploration arise. Fables are often considered to be an inexhaustible source of information about history, way of life, mentality and other national-specific features of different cultures.

Today films tend to replace traditional narrative discourse – rapid development of modern technology contributes to this tendency of cinematic substitution. Animation can help bring out the unreal elements of the story which enhances its overall experience and understanding. There are different approaches to adaptation of a narrative, from rendering the text literally to translating the spirit and the atmosphere of the tale [3]. Sophisticated adaptors seem to know how important it is to preserve the essence of the tale instead of following every mark and word.

It is common knowledge that cultures interpret tales in their own ways, and yet they have the appeal and relevance in any environment and at any time, on condition they preserve their main educational functions. Fairy tales are not recognised by many as dogmatic or moralistic, as they do not give direct instructions to the audience about certain principles of behaviour. They travel from generation to generation transferring certain cultural units of information, thus storing particular details of communal experience [1]. As long as the media goes through constant changes and updates, fairy tales get adapted to the current vision via manifold alterations of character outline and plot composition.

Adaptation in animation is considered to be an imitation of the original work. There are different interpretations of the primary version according to the market and the audience including various attitudes and values accepted in a given cultural and social community. However, it is not mandatory to apply an “archaeological approach” to the film adaptation of the fable characters [3]. Extensive use of old time

attributes may ultimately lead to misinterpretations of certain features of the fable characters, simply because those attributes do not exist today.

The stories chosen for adaptation can refer to certain cultural values and reproduce historical concepts. They could also be used to support the key theme for the animated film with the characters whose lives function within the boundaries of the historical construct. Characters that were originally designed to match the contemporary environment have to be redesigned to fit into the updated picture of the world. Actual redesign of folklore characters to the standards of modern qualities starts with doing research on the cultural and historical background of the story. The protagonists of legends, myths or fairy tales usually represent certain cultural and historical milieu. Whether the character perception will become part of a certain concept and form a definite experience and cognition will depend on the mastery of the animators and other people involved in the animated film production [2].

Redesign of characters proceeds with compiling a reference to the history of the story. The so-called mood boards will help to reduce the options of visualising the characters. As to the stylistics one could draw inspiration from a reference map, or graphic brainstorming process of character evolution. Various stylistic options will contribute to the creation of the final optimal design. The designer's vision of the character gets implemented through numerous drawings, whether digital or traditional, which usually have a spontaneous touch [2]. They are never too many and usually steer into choosing the right visual image. With modern digital methods it is possible now to preserve every little detail of the sketches and use them as a template for the creation of the final version. The digital media and tools will also contribute to polishing the character's design in its ultimate form.

As much appealing the character might be, it also has to function well in the larger context of the film. It must be concordant with the other characters of the story. On the one hand the fable character is created to stand out as a distinct figure in the film, on the other hand it is supposed to match the discourse or the picture of the world, and liaise with the other characters of the narrative [3]. In addition, the environment of the fable plays an important role in shaping the salient features of the

character. With the background close to the one of modern standards, the fable character design will be adapted to this state of things.

### REFERENCES

1. Dijana Vučković. A Fairy Tale (R)Evolution: The Value and the Critical Reading of Fairy Tales in the Contemporary Educational Context. History of Education and Children's Literature. 2018. Vol. XIII, № 2.
2. L. de Graaf. Disneyfication of Classic Fairy Tales. Utrecht University Student Theses Repository. 2013. URL: <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/13073>
3. Hannes Rall. Adaptation for Animation: Transforming Literature Frame by Frame. Boca Raton (FL): CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анастасія Пожидаєва** – магістр Польсько-японської академії комп'ютерних технологій

### *SHIFT IN EFL TEACHING PRACTICES AND CURRICULA*

**Kateryna POZHIDAIEVA (Warsaw, Poland)**

The evolution of Communicative Language Teaching (CLT) in English as a Foreign Language (EFL) pedagogy marks a significant shift from traditional methodologies that emphasised grammatical accuracy and rote learning. Initially conceptualised in the 1970s, CLT aimed to address the limitations of the grammar-translation and audio-lingual approaches by prioritising communicative competence over mere linguistic proficiency [4].

Early CLT practices, which included functional-notional approaches, role-plays, and information gap activities, have expanded to integrate all four language skills: listening, speaking, reading, and writing, thus reflecting the interconnected nature of these skills in real-world communication. Contemporary CLT places greater emphasis on fluency, but also on social skills which require intercultural competence employing authentic materials such as newspapers, podcasts, and videos to expose

learners to natural language use. This learner-centred approach positions teachers as facilitators, encouraging active student participation and responsibility for learning [1].

Additionally, cultural awareness has become a crucial component, equipping learners with the ability to navigate cultural nuances in global communication [3, p. 23]. Technological advancements have further enriched CLT, offering dynamic and interactive tools for language practice. Despite challenges such as the need for comprehensive teacher training and the development of appropriate assessment methods, CLT continues to evolve, incorporating blended learning, project-based learning, and task-based learning to provide more holistic and practical language education [6]. This progression reflects a broader trend towards more engaging, contextually relevant, and learner-oriented pedagogical strategies, aiming to equip students with the communicative skills essential for effective participation in diverse and dynamic environments [6, p. 260]. The integration of intercultural competence in English as a Foreign Language (EFL) instruction has evolved significantly, moving from a superficial treatment of cultural elements to a comprehensive and dynamic approach.

Traditionally, EFL curricula offered limited cultural education, focusing on discrete facts such as holidays and customs without providing a deeper contextual understanding. In recent years, there has been a paradigm shift towards fostering intercultural awareness, sensitivity, and communication skills [5]. Modern EFL pedagogy emphasises a profound cultural understanding, exploring values, beliefs, and social norms through interactive methods such as cultural simulations, role-plays, and authentic materials like films and literature. It can be argued that critical cultural awareness is now paramount, encouraging students to question stereotypes and appreciate the diversity within and between cultures. This shift also entails seamlessly integrating intercultural competence into language learning activities, making cultural understanding an integral part of the curriculum rather than a supplementary component [2].

Furthermore, contemporary EFL instruction often prioritises the development of practical intercultural communication skills, teaching students to navigate cross-cultural misunderstandings, adapt their communication strategies, and engage respectfully with diverse individuals. This comprehensive approach reflects a broader recognition of the intrinsic link between language and culture, aiming to prepare students for the complex cultural landscapes of a globalised world. Modern EFL education equips learners with the tools necessary for effective and meaningful global communication by enhancing both linguistic proficiency and cultural competence, thus addressing the evolving needs of a culturally interconnected society [5].

The transformation of professional development in English as a Foreign Language (EFL) teaching reflects significant shifts towards more dynamic, practical, and continuous learning approaches. Historically, professional development was sporadic and focused predominantly on theoretical knowledge, with limited opportunities for practical application [7]. Contemporary professional development, however, emphasises ongoing learning through regular in-service training, sustained programs, and professional learning communities [7, p.520]. Modern approaches put forward practical and applied learning, equipping teachers with classroom strategies, student engagement techniques, and technological integration. Reflective practice has become a core component, encouraging teachers to assess their methods, outcomes, and growth continuously. Collaborative learning communities facilitate the sharing of experiences, challenges, and best practices, enhancing collective professional growth.

Finally, there is a shift towards professional development focusing on strategies that involve student engagement and active learning. This includes training in differentiated instruction, formative assessment, and interactive teaching methods. This evolution towards a more holistic, practical, and collaborative model of professional development aims to equip EFL teachers with the necessary skills and knowledge to address the diverse needs of their students in a rapidly changing educational landscape [2]. By fostering continuous improvement and reflective practice, modern professional development enhances teachers' instructional practices and contributes to improved language learning outcomes.

## REFERENCES

1. Brown H. D., Lee H. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 4th ed. Pearson Education, 2015.
2. Deardorff D. K. Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles. Routledge, 2020.
3. Dogancay-Aktuna S., Hardman J. A framework for incorporating an EIL perspective into TESOL teacher education. In: Matsuda A. (ed.). Preparing teachers to teach English as an international language. Multilingual Matters, 2017. P. 19–31.
4. European Journal of Education and Pedagogy. Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective. 2023.
5. Galloway N., Numajiri T. Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. TESOL Quarterly. 2020. Vol. 54, № 1. P. 118–145.
6. Gu X. Assessment of intercultural communicative competence in FL education: survey on EFL teachers' perception and practice in China. Language and Intercultural Communication. 2016. Vol. 16, № 2. P. 254–273.
7. Xiaodong L. A Hybrid Online and Offline Approach to Teaching Spoken English Based on Modern Educational Technology. Mathematical Problems in Engineering. 2022. Vol. 2022, № 1. Article 3803436. URL: <https://doi.org/10.1155/2022/3803436>

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Катерина Пожидаєва** – магістр Варшавського університету соціально-гуманітарних наук (SWPS)

## ***ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ***

**Надія ПОЖИДАЄВА (м. Дніпро, Україна)**

Застосунки та платформи для вивчення іноземних мов перетворюють процес навчання на більш цікаву та доступну активність. Ці платформи пропонують інтерактивні уроки, що поєднують вправи з читання, письма,

аудіювання та говоріння для зміцнення словникового запасу, граматики та навичок вимови. Їхній гейміфікований підхід підтримує мотивацію учнів завдяки відстеженню прогресу, винагородам та коротким щоденним практикам. Багато застосунків також адаптуються до індивідуальних стилів навчання, забезпечуючи персоналізований прогрес. Завдяки таким функціям, як розпізнавання мовлення, культурні особливості та розмовна практика у реальному житті, вони забезпечують всебічну основу як для початківців, так і для досвідчених учнів, роблячи вивчення мови зручним незалежно від часу та локації.

У рамках проєкту Еразмус+ DigiFLEd «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій» було розроблено курс «ІКТ-орієнтовані види діяльності для розвитку мовленнєвих умінь», який має на меті покращення якості освіти у вищій школі України, зокрема навчання іноземних мов, шляхом впровадження сучасних інформаційних технологій. Формування навичок з читання, розуміння прочитаного лежить в основі володіння мовою та є складним когнітивним процесом, що включає взаємодію між читачем, текстом та контекстом. Інтеграція інструментів ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) підвищує залученість та надає можливості для диференційованого навчання. Нові підходи до навчання читання дозволяють викладачам розробляти завдання, що розвивають критичне, інтерактивне та автономне читання в цифрову епоху. Привертає увагу диференціація між традиційним читанням та цифровим/онлайн-читанням, яке включає навігацію, оцінку та синтез інформації з кількох онлайн-джерел і призводить до розвитку критичної цифрової та інформаційної грамотності.

iSLCollective – це онлайн-платформа, яка надає викладачам англійської як другої мови величезну колекцію безкоштовних навчальних ресурсів, включаючи робочі аркуші, інтерактивні відеоуроки та плани уроків [1]. iSLCollective пропонує широкий спектр ресурсів та надає різноманітні матеріали для читання, що підходять для різних рівнів. Вчителі з усього світу

завантажують та діляться якісними матеріалами, вони також можуть змінювати робочі аркуші відповідно до своїх конкретних планів уроків. Регулярне включення матеріалів для читання та завдань допоможе учням розвивати розуміння, розширювати словниковий запас та розвивати любов до читання англійською мовою.

Genially – це онлайн-платформа, яка використовується для створення інтерактивних презентацій, інфографіки, ігор, вікторин, квест-кімнат тощо [2]. Genially пропонує різноманітні шаблони, що дозволяє користувачам швидко та легко створювати професійно виглядаючі матеріали. Це дозволяє кільком користувачам співпрацювати над проектами в режимі реального часу, сприяючи командній роботі та покращуючи навчальний процес завдяки спільним ідеям та ресурсам. Для завдань з читання це чудовий спосіб зробити тексти цікавішими, вбудовуючи запитання, посилання, зображення, відео та інтерактивні гарячі точки безпосередньо в матеріал для читання.

Perusall – це потужна платформа, яка перетворює індивідуальне читання на спільний навчальний досвід [3]. Perusall допомагає створити соціальну, вдумливу та вимірювану діяльність. За правильного налаштування та керівництва це може значно покращити розуміння прочитаного, сприяє розвитку критичного мислення та активує обговорення в класі. Учні навчаються, взаємодіючи з думками однолітків у режимі реального часу. Соціальний аспект мотивує їх читати з задоволенням.

Цифрові інструменти, такі як iSL-Collective, Genially та Perusall, є найефективнішими, коли вони цілеспрямовано інтегровані у ваш план уроку. Зосередьтеся на тому, як кожен інструмент може покращити залученість, взаємодію та розуміння учнів, а не використовуйте технології заради них самих. Почніть з малого, експериментуйте, розмірковують над тим, що працює, і поступово створюйте більш інтерактивний та спільний навчальний досвід.

За допомогою iSL-Collective використовуйте готові робочі аркуші, щоб заощадити час, але завжди адаптуйте їх до рівня та навчальних цілей ваших учнів. Не використовуйте матеріали як є — зробіть їх змістовними. Зробіть свій

контент інтерактивним за допомогою Genially: додайте ключові теми, вбудовані запитання та мультимедіа, щоб перетворити пасивне читання чи презентації на захопливе практичне навчання. Перетворіть читання на розмову за допомогою Perusall. Заохочуйте до анотацій, відповідей однолітків та продуманих запитань, щоб покращити розуміння та критичне мислення.

Інтеграція цифрових інструментів може трансформувати викладання та навчання, сприяючи залученню, співпраці та глибшому розумінню. Ключ полягає у цілеспрямованому використанні: оберіть правильний інструмент для ваших навчальних цілей, адаптуйте контент до потреб ваших учнів та заохочуйте активну участь. Завдяки продуманому застосуванню ці платформи стають потужними союзниками у створенні динамічних уроків, орієнтованих на учня.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. iSLCollective. <https://www.islcollective.com>
2. Genially. <https://app.genially.com>
3. Perusall. <https://www.perusall.com/>

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Надія Пожидаєва** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

### **ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ REPLACEMENT В ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ДАНІЕЛИ СТИЛ «ДИВО» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

**Яна ПРИСЯЖНА (м. Кривий Ріг, Україна)**

Переклад художніх творів передбачає не лише передачу змісту оригінального тексту, але й відтворення його синтаксичної організації та стилістичних особливостей. Через структурні відмінності між англійською та українською мовами перекладачеві часто доводиться застосовувати різні перекладацькі трансформації. Однією з них є *replacement* – зміна порядку слів

у перекладеному реченні у порівнянні з реченням оригіналу відповідно до існуючих синтаксичних норм мови перекладу [1: 27].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що англійська мова характеризується відносно фіксованим порядком слів у реченні, тоді як українська мова має більш вільний порядок компонентів. Це призводить до необхідності перебудови речення у процесі перекладу для збереження логічних акцентів, природності мовлення та стилістичної відповідності тексту.

Метою дослідження є визначення особливостей застосування трансформації *replacement* у перекладі роману «Диво» українською мовою Є. Кононенко та аналіз випадків зміни порядку слів у реченнях.

Трансформація зміни порядку слів застосовується в перекладі роману «Диво» в наступних випадках:

1) при перекладі речень з *there is/there are*, де застосовується зворотній порядок слів:

*There were six male crew members on board, and one woman* [3] – Команда складалась із шістьох чоловіків та однієї жінки [2]

*There were times when a wistful look came over him* [3] – Іноді він виглядав украй сумним [2]

*There were always large power boats changing hands* [3] – Продається чимало великих кораблів [2]

2) норми англійської мови передбачають постпозицію прислівника щодо дієслова, яке він визначає, тоді як в українській мові усталеним є препозиційне розміщення прислівника:

*Quinn stood silently on the deck* [3] – Квінн мовчки стояв на палубі [2]

*the captain ventured cautiously* [3] – зважився обережно закинути капітан [2]

*Quinn said quietly* [3] – спокійно відповів Квінн [2]

*Tem Hakker said cautiously* [3] – обережно запропонував Тем Хаккер [2]

3) при перестановці обставини часу в початкову позицію речення з метою смислового виділення події, а не часової характеристики дії:

*Quinn had been grateful to have use of the boat **since August** [3] – ... і дозволив Квіннові **від серпня** користуватись яхтою [2]*

*He had sailed on to Sweden and Norway **afterward** [3] – **Потім** він поплив до Швеції та Норвегії [2]*

*He had been stalling his return to California **for months**. [3] – **Протягом місяців** він відкладав своє повернення до Каліфорнії [2]*

*The captain knew Quinn had lost his wife **the previous spring**, and Quinn had mentioned her **once or twice** [3]. – Капітан знав, що **минулої весни** Квінн поховав свою дружину, **один раз чи двічі** він згадував її [2].*

4) при перекладі безособових речень з формальним підметом *it*:

*it was only days before the end* [3] – *їй лишалось жити два дні* [2]

5) при відтворенні активних конструкцій пасивними:

*he didn't regret a penny of it* [3] – *жоден цент не було витрачено марно!* [2]

6) при перекладі речень із прямою мовою, у яких слова автора розташовані після репліки, де застосовується непрямий порядок слів, за якого присудок передує підмету, що зумовлено нормами українського синтаксису:

*the captain said with a smile as he joined Quinn on deck* [3] – *мовив капітан із посмішкою, наблизившись до Квінна на палубі* [2]

*the captain said hopefully* [3] – *сказав капітан із надією* [2]

*Quinn said as he went over the plans with them again* [3] – *мовив Квінн, і вони почали далі вивчати креслення* [2]

*Tem Hakker said with pride* [3] – *гордо сказав Тем Хаккер* [2]

Проведений аналіз перекладу роману «Диво» показав, що трансформація replacement, яка реалізується через **зміну порядку слів у реченні**, використовується Є. Кононенко досить часто. Її застосування зумовлене передусім відмінностями синтаксичної структури англійської та української мов. Найчастіше зміни відбуваються у таких випадках: переміщення обставин часу або місця на початок речення; зміна позиції підмета і присудка для збереження природної інтонації української мови; перенесення другорядних членів речення з кінцевої позиції в середину або початок висловлювання.

Застосування цієї трансформації дозволяє зробити переклад більш природним і зрозумілим для українського читача, а також забезпечує збереження смислових акцентів оригінального тексту.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Науменко Л. П., Гордєєва А. Й. Практичний курс перекладу з англійської мови на українську : навч. посібник. Вінниця : Нова Книга, 2011. 136 с.
2. Стіл Д. Диво / Пер. з англ. та передмова Є. Кононенко. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2007. 176 с.
3. Steel D. Miracle. New York: Random House Inc., 2005. 158 p.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Яна Присяжна** – здобувачка вищої освіти спеціальності 035 «Філологія» Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету.

## ***ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ НОМІНАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ СУБ'ЄКТА ІСПИТУВАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ***

**Юрій ПРОКОПЕНКО (м. Львів, Україна)**

Лексика будь-якої мови є не механічним набором слів, а впорядкованою системою, одиниці якої пов'язані між собою різноманітними типами семантичних зв'язків. Серед них особливе місце посідають парадигматичні відношення – зв'язки між словами, що ґрунтуються на спільності або протилежності їхніх значень і існують поза мовленнєвим ланцюжком, в асоціативній пам'яті мовця. В українській мовознавчій науці М. Кочерган визначав їх як «...відношення вибору, асоціації, що ґрунтуються на подібності й відмінності позначувальних і позначуваних одиниць мови» [2: 212]. До них же Л. Струганець відносить омонімічні та «гіперонімічно-гіпонімічні зв'язки» [3: 41]. Н. Векуа потлумачує парадигматичні відношення як «...відношення між

словами і групами слів на основі спільності або протилежності їхніх значень» [1: 178]. У загальному, до основних типів таких відношень належать синонімія, антонімія та гіперо-гіпонімія, кожен з яких відображає специфічний вимір семантичних протиставлень чи збігів у словниковому складі мови.

Єдність номіносистеми мовного оцінювання не є можливою без урахування відношень одиниць між ними, зокрема парадигматичних, представлених синонімічними рядами, що відображають їхню конкуренцію, з чого ми можемо виділити кілька синонімічних груп. Так, **загальні номінації суб'єкта іспитування *особа* — *претендент* — *кандидат* — *іспитований* — *екзаменований*** формують парадигматичний ряд загальних номінацій, вступають у гіперо-гіпонімічні відношення, об'єднаних інтегральною семою [*людина / особа, залучена до перевірки своїх знань з української мови*]. Водночас між ними виявляються диференційні семи, що зумовлюють функційно-статусні відмінності. Лексема *особа* є семантично найменш маркованою і виконує роль нейтральної родової номінації без актуалізації участі в складанні іспиту. Лексеми *претендент* і *кандидат* реалізують сему [*намір / допуск до участі*] та актуалізують етап передування самому тестуванню. Натомість номінації *іспитований* та *екзаменований* репрезентують результативно-процесуальний аспект і містять сему [*об'єкт дії перевірки*], що формує пасивно-рольову характеристику суб'єкта. Таким чином, у межах одного парадигматичного ряду відбувається градація від нейтральної антропонімічної номінації до термінологічно маркованих одиниць, які фіксують різні стадії участі особи в процедурі контролю.

**Номінації з акцентом на іншомовности (нерідномовности) *іноземець* — *чужоземець* — *інокомунікант* — *іномовець* — *іншомовець* — *чужомовець*** об'єднує інтегральна сема [*належність до іншої мовної / національно-культурної спільноти*], однак внутрішньо диференціюється за характером актуалізованої ознаки. Лексеми *іноземець* і *чужоземець* репрезентують насамперед соціально-правову та територіяльно-національну ідентифікацію суб'єкта і лише опосередковано пов'язані з мовною

компетенцією. Натомість одиниці *іномовець*, *іншомовець*, *чужомовець* формують власне лінгводидактичний сегмент, оскільки актуалізують сему [інша мова], що безпосередньо корелює з об'єктом тестування — українською мовою як іноземною. Лексема *інокомунікант* є концептуально зсунутою в бік комунікативної парадигми і фіксує суб'єкта передусім як учасника міжмовної комунікації. Парадигматичні відношення між зазначеними одиницями демонструють перехід від соціально-ідентифікаційних до власне мовних параметрів номінації, що свідчить про різні моделі концептуалізації суб'єкта іспитування в науковому та освітньому дискурсі.

У номінаціях з акцентом на статусі суб'єкта навчання *студент* — *слухач* — *здобувач* переважає інтегральна сема [здобувач освіти], проте кожна одиниця фіксує інший тип інституційної ролі. Так, лексема *студент* репрезентує класичну модель формальної освіти й закріплена за нормативно-правовим освітнім дискурсом. Номінація *слухач* актуалізує сему [участь без обов'язкової інституційної належності] і використовується переважно щодо курсів, програм підвищення кваліфікації або неформального навчання. Лексема *здобувач* є узагальнювальною і термінологічно нейтральною щодо форми навчання, проте містить сему [цілеспрямоване здобуття результату].

Номінації з семою пошуку *пошукач* — *пошукувач* — *пошуковувач* формують дериваційно й семантично пов'язаний парадигматичний ряд, що об'єднаний інтегральною семою [активна спрямованість на здобуття об'єкта], що може інтерпретуватися як прагнення до результату навчання. Так, лексема *пошукач* є найбільш закріпленою в сучасному вжитку і характеризується стилістичною нейтральністю. Номінації *пошукувач* і *пошуковувач* демонструють варіативні словотвірні моделі з тією самою семантичною основою, проте мають нижчу частотність і сприймаються як okazіональні. Ці одиниці репрезентують конкуренцію способів називання, що актуалізують активну, агентивну модель суб'єкта на відміну від номінацій типу *іспитований* чи *екзаменований*.

Підсумовуючи викладене, наведені парадигматичні ряди демонструють, що номінації на позначення суб'єкта іспитування з української мови як іноземної структуруються за стадією участі в процедурі оцінювання, мовно-культурною ідентифікацією, інституційним освітнім статусом й агентивною спрямованістю на результат навчання, що формує багатовимірну модель номінації суб'єкта іспитування в сучасному українському лінгводидактичному дискурсі.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Векуа Н. В. Лексико-семантична система української мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2010. С. 176–179.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. 3-тє вид. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 464 с.
3. Струганець Л. Зміни синтагматичних і парадигматичних відношень між лексичними одиницями сучасної української літературної мови. *Збірник праць ТО НТШ*. Том 1. Тернопіль: Рада, 2004. С. 41–50.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юрій Прокопенко** – магістр кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка.

### ***PROTOTYPICAL GUSTATORY MEANINGS IN HEALTHY BEVERAGE ADVERTISING***

**Andrii RYBALCHENKO (Kyiv, Ukraine)**

The present analysis develops previous findings on the semiotic resources of gustatory modality in U.S. healthy beverage advertising, which have shown that brands systematically connect taste with naturalness, lightness, and well-being and frequently rely on multisensory adjectives such as *tangy*, *crisp*, *bright*, *zesty*, and *soothing* rather than on basic taste labels alone [3]. The study addresses a more

specific question: how can the gustatory values of such adjectives be identified more precisely?

Dictionary definitions alone appear too general for this purpose. While *tangy* can be linked to sour citrus taste through dictionary definitions and semantic relations in WordNet [2], words such as *crisp*, *bright*, and *soothing* appear to evoke gustatory meaning more indirectly through cross-modal and usage-based associations. To reconstruct these associations, the study combines three levels of analysis: (i) dictionary definitions and semantic relations in WordNet [2], (ii) collocational and concordance analysis in the Corpus of Contemporary American English (COCA) [1], and (iii) discourse analysis of the use of these adjectives in a self-compiled corpus of U.S. healthy beverage websites. Special attention is paid to the product categories, flavor nouns, and source ingredients with which these descriptors recurrently co-occur.

The working hypothesis is that healthy beverage advertising does not simply describe taste but activates prototypical flavor scenarios, such as citrus sharpness, apple-like freshness, and mint-associated soothing coolness, in order to frame flavor as natural, clean, and health-compatible rather than artificial or excessive. The study contributes to sensory linguistics by showing that gustatory meaning in advertising is distributed across lexicographic structure, corpus-based usage, and discursive framing.

## REFERENCES

1. Corpus of Contemporary American English (COCA). URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>
2. Princeton University. About WordNet. WordNet. 2010. URL: <https://wordnet.princeton.edu/>
3. Rybalchenko A.Y. Semiotic resources of gustatory modality in healthy beverage advertising (based on English). *Current issues of Ukrainian linguistics: theory and practice*. 2025. 50. P. 92–110. DOI: <https://doi.org/10.17721/APULTP.2025.50.92-110>

## ABOUT THE AUTHOR

**Andrii Rybalchenko** holds a master's degree in linguistics and works as an assistant professor at the Department of Language Training, Educational and Scientific Center "Institute of Biology and Medicine," Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

### *LANGUAGES ARE LIKE CHIPS, YOU CAN'T HAVE JUST ONE!*

**Lylah SANDS (University of Colorado Boulder, the USA)**

#### **Abstract:**

This literature review examines the cognitive, social, and cultural benefits of early second-language education and presents an argument for its required implementation in U.S. elementary schools. Amongst linguists and educators alike, there is consensus about the benefits of learning foreign languages. However, with a more narrow scope, this research closely examines the efficacy of elementary students, and what cognitive and social benefits are put forth when young children are exposed to foreign language learning. Empirical studies assert that early bilingual exposure enhances executive function, including working memory, attentional control, and critical thinking. Real-time classroom interventions have demonstrated that peer-supported learning, sensorimotor enrichment, and culturally inclusive instruction significantly increase language proficiency and student engagement. Additionally, broader societal advantages are highlighted, including improved intercultural competence\* and increased employability in an ever-changing and diversifying workforce. Jointly, the findings support the conclusion that early multilingual instruction strengthens children's cognitive development and equips future generations with essential communicative and cultural skills, therefore creating a necessity for the implementation of bilingual, or multilingual education within early adolescence/childhood.

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Lylah Sands** – undergraduate student, University of Colorado Boulder, the USA.

### **СТОРИТЕЛІНГ ЯК СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕМІ-ЛЕКЦІЙ**

**Богдана САЛЮК (м. Запоріжжя, Україна)**

У сучасному освітньому просторі особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності викладання у форматі ЕМІ (English as a Medium of Instruction), коли англійська мова використовується для викладання академічних предметів у країнах або закладах, де англійська не є рідною мовою для більшості населення [4]. Одним із перспективних підходів до вирішення цієї проблеми є використання сторітелінгу як педагогічної стратегії, що сприяє підвищенню залученості, розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу.

Дослідники (М. Alterio, Н. Бондаренко, Г. Гич) підкреслюють ефективність сторітелінгу як методу навчання, що сприяє розвитку комунікативних умінь, зокрема усного мовлення.

**Мета дослідження** – визначити дидактичний потенціал сторітелінгу як інструменту підвищення ефективності ЕМІ-лекцій і виокремити ключові методичні прийоми його інтеграції в навчальний процес.

Сторітелінг визначається як інтерактивне використання мовлення для передачі змісту через наративну структуру. На відміну від традиційної лекції, яка часто подає інформацію фрагментарно, сторітелінг організовує матеріал у вигляді історії з чіткою логікою та емоційною складовою. Як зазначає М. Alterio, навчання через сторітелінг пов'язане з природною потребою людини осмислювати власний досвід і ділитися ним з іншими [3]. Це робить сторітелінг особливо релевантним у сучасній освіті, орієнтованій на студентоцентризований підхід.

**Модель TED-виступу як зразок для ЕМІ-лекції.** Формат TED-виступів є ефективною методичною моделлю для ЕМІ-лекцій, оскільки поєднує чіткість, емоційну залученість та нарративну структуру. Серед ключових принципів цієї моделі виокремлюємо такі:

- **Одна ключова ідея.** TED-виступи будуються навколо однієї центральної думки, що дозволяє зменшити когнітивне навантаження на студентів, які опановують предмет іноземною мовою.

- **Наративна структура «проблема – пошук – результат».** Кожен виступ має початок (проблема), середину (пошук рішення) і кінець (висновок/урок) – структуру, ідентичну добре побудованій лекції. Наприклад: *"Why do objects continue moving even when we want them to stop?"*

- **Гачок на початку (hook).** TED-спікери відкривають виступ особистою історією, провокативним запитанням або несподіваним фактом: *"When I was seven, I thought I could be invisible..."* Це одразу привертає увагу та створює контекст для введення наукового поняття.

- **Особисті та близькі до аудиторії приклади.** Абстрактні ідеї оживають через реальні ситуації.

- **Емоційний зв'язок з аудиторією.** TED-виступи викликають цікавість, захоплення або навіть сміх, що підвищує утримання уваги та запам'ятовуваність матеріалу.

- **Чітка, образна мова без надмірного жаргону.** TED-спікери уникають зайвої термінології або пояснюють її доступною. Це саме те, що потрібне ЕМІ-викладачам, чиї студенти опановують одночасно і зміст, і мову.

**Методичні прийоми сторітелінгу в ЕМІ-лекції.** На основі аналізу TED-моделі та наявних досліджень виокремлюємо такі прийоми:

1. **Персонаж як «провідник» абстрактної ідеї.** Прив'язка матеріалу до конкретної людини або ситуації підвищує доступність: *"Meet Oleh, a civil engineer who must design a safer bridge"* або *"A patient arrives with unusual symptoms..."*

2. **Гачок на початку лекції.** Несподіваний факт, міні-анекдот, реальна помилка або студентська хибна уява створюють когнітивний дисонанс, який мотивує слухати далі: *"Do you know why the Tacoma Narrows Bridge danced like spaghetti?"*

3. **Мікроісторії** – короткі наративні фрагменти, інтегровані в пояснення: *"In 2015, a small team of engineers made a mistake – and that mistake led to an important discovery."* Вони структурують матеріал і підвищують його запам'ятовуваність.

4. **Трансформація визначень у ситуації.** Наприклад, замість формального пояснення поняття *opportunity cost* студентам пропонується ситуація вибору між альтернативами, де герой змушений відмовитися від одного варіанту на користь іншого.

5. **Прогнозування розвитку подій.** Питання типу *"What do you think will happen next?"* або *"What would you do at this point in the experiment?"* активізують пізнавальну діяльність і розвивають мовленнєві навички.

6. **Візуалізація наративу.** Діаграми, таймлайни, фото з анотаціями та комікси допомагають студентам, для яких англійська є другою мовою, краще відстежити розвиток сюжету лекції.

7. **Наративне завершення лекції.** Чітке формулювання ключового повідомлення: *"So, the takeaway is..."* / *"This is why it matters..."*. Це структурує знання і завершує «історію» лекції так само, як розв'язка завершує наратив.

Таким чином, сторітелінг виступає ефективним інструментом організації ЕМІ-лекцій, поєднуючи когнітивні, емоційні та комунікативні аспекти навчання. TED-модель є практичним орієнтиром для викладачів, оскільки демонструє, як наративна структура, емоційне залучення та мовна доступність органічно поєднуються в одному форматі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою дисциплінарно-специфічних моделей сторітелінгу та оцінкою їх ефективності в різних академічних контекстах.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Н. (2019). Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. №7. С. 130-135.
2. Гич Г. (2015). Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. № 4 (51). С. 188-191.
3. Alterio M. (2003). Using storytelling to enhance student learning. *The Higher Education Academy*.
4. **What is EMI?** [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://oxfordemi.co.uk/what-is-english-medium-instruction/>

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Богдан Салюк** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

## **АКТИВІЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ БАГАТОЗНАЧНИХ СЛІВ ЧЕРЕЗ КОНТЕКСТ ТА СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ДОСВІД**

**Роман СИТНЯК (м. Дніпро, Україна)**

Неоднозначність – є характерною рисою всіх аспектів мови. Вона проявляється у вимові слова, у лексичному та граматичному значеннях, сполучуваності слів. Чим глибше ми досліджуємо комунікативні засоби і ситуації, тим менше сумнівів, що неоднозначність є складовим компонентом кожного аспекту лінгвістики. Не буде помилкою твердження, що лексична багатозначність є невід’ємною особливістю будь-якої мови світу, незалежно від її графічної, граматичної та фонетичної будови.

Від розуміння висловлювання саме так, а не інакше залежить якість комунікації, і, як наслідок якість життя. У повсякденному житті непорозуміння через багатозначність слів виникають часто, але призводять переважно лише до

незручності, збентеженості або втраті часу. Але у деяких професійних сферах ситуація діаметрально протилежна.

У авіації, наприклад, дослідники відзначають, що радіокомунікаційні непорозуміння через обрання хибного значення багатозначних слів мають потенціал призводити до набагато серйозніших наслідків. Група китайських співавторів наполягає на надзвичайній важливості високого рівня професійного навчання єдиним термінологічним стандартам англійської для пілотів та авіаційних служб. Курси навчання мають постійно оновлюватись, а професійний рівень пілотів підлягає регулярній перекваліфікації, що б відповідати новітнім стандартам [5: 132].

В залежності від сфери діяльності людини (у медицині, роботі служб порятунку, авіації, військових, правоохоронних службах та багатьох інших), від швидкості та точності передачі та отримання інформації залежить саме життя.

Одним із засобів підвищення ефективності комунікації є необхідність досліджувати механізми функціонування багатозначних слів, а саме принципи обрання потрібного значення.

З 1980-х років у психолінгвістиці набуває популярності дослідження моделей багатозначних слів. Мета – розкрити механізми, за допомогою яких людський розум обробляє багатозначні слова, активізуючи саме те лексичне значення, що потребує певна ситуація, та визначити співвіднесеність часу, який потрібен свідомості для обробки таких слів із певним ієрархічним розташуванням їх лексичних значень. Важлива роль у цьому процесі відводиться контексту, який при читанні може урівнювати час обробки багатозначного слова, значення якого приблизно рівні з часом обробки однозначного слова.

Дослідження доступу до лексичних значень багатозначних слів у психолінгвістиці ведеться також через різні за розміром контексти. Г. Камбе, К. Рейнер та С. А. Дафі (Gretchen Kambe, Keith Rayner, and Susan A. Duffy Global) недовіком більшості попередніх досліджень вважають аналіз впливу контекстів, що складаються з одного-двох речень, та пропонують розглянути

ефект глобального контексту на активізацію лексичних значень багатозначних слів. Коли локальний контекст, той що подається безпосередньо перед або після багатозначного слова виявляється нейтральним, той хто отримує інформацію, виокремлює одне з кількох лексичних значень, опираючись на загальний (глобальний) контекст наданого дискурсу.

Результатом їх дослідження є висновок, що глобальний контекст, так само негайно впливає на прийняття рішення щодо обрання відповідного лексичного значення багатозначного слова. Коли ж використовуються обидва контексти рівнозначно, глобально контекстуальна інформація не має додаткового впливу на локальний контекст. В разі ж нейтральності чи суперечливості локального контексту, глобальний контекст активізується як домінуючий фактор визначення певного лексичного значення багатозначного слова [1: 370].

Активізація того чи іншого лексичного значення слова залежить від соціального досвіду індивіда. Багатозначні слова стають багатозначними, наповнюються новими змістами через соціальну активність. Чим більше комунікації відбувається в житті людини, тим більш різноманітним буде підготовлене заздалегідь використання одного слова у різних ситуативних інтенціях.

Так само через подібність соціумів, наприклад у представників певних сфер життя, професій чи вікових груп досягається найбільше розуміння у комунікації через побудову більш ймовірної активізації часто вживаного кола асоціацій та значень навіть без конкретного контексту, оскільки їхнє більш-менш схожим чином спрямоване життя і є таким контекстом, такою собі формою загального дискурсу.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Gaskell, M. G., & Marslen-Wilson, W. D. (2002). Representation and access of episodic memory in spoken word recognition. *Cognitive Psychology*, 45(2), 220–266. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00003-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00003-7)

2. Kambe, G., Rayner, K., & Duffy, S. A. (2001). Global context effects on processing lexically ambiguous words: Evidence from eye fixations. *Memory & Cognition*, 29(2), 363–372. <https://doi.org/10.3758/BF03193910>
3. Morris, R. K. (2006). *Handbook of Psycholinguistics* (2nd ed.). Elsevier Inc. [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780080466415\\_A23516105/preview-9780080466415\\_A23516105.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780080466415_A23516105/preview-9780080466415_A23516105.pdf)
4. Traxler, M. J. (2012). *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Wiley-Blackwell. <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/6000/94/L-G-0000600094-0002333934.pdf>
5. Zhu, B., Gao, H., Wu, H., & Wang, W. (2019). Studying crashes to avoid clashes: A translational approach to develop terminological competence for aeronautic communication. In Y. Zheng & X. Gao (Eds.), *Multilingual Research in the Chinese Context*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 119–138. <https://doi.org/10.5209/CLAC.65651>

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ситняк Роман** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

#### ***РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАХОСТИНГОВИХ ПЛАТФОРМ YOUTUBE ТА ТІКТОК***

**Єлизавета СІНЄГІНА, Лоліта ВОРОБІЙОВА (м. Кривий Ріг, Україна)**

З появою Інтернету, різноманітні медіаплатформи стали невід'ємною частиною для спілкування в онлайн-середовищі. Комунікація між різними користувачами Інтернету з будь-якого кутка світу суттєво вплинуло на мовленнєві навички здобувачів освіти, оскільки споживання візуально яскравого та короткого за тривалістю контенту є надзвичайно простішим до пізнання, аніж проведення часу за довгим письмовим текстом [6: 23].

Саме тому, такі платформи, як «YouTube» та «TikTok» стали всесвітньо популярними в наш час, а завдяки простоті використання цих платформ, обмін інформацією між різними носіями мов став доступнішим, що спонукає здобувачів освіти використовувати власні навички у знанні мов для комунікації. На початковому етапі функціонування цих платформ вони позиціонувалися переважно як середовище для поширення розважального контенту. Проте з часом їхній функціонал значно розширився, і нині вони виступають також важливим джерелом освітніх ресурсів, що сприяють розвитку та формуванню мовленнєвих навичок.

Завдяки доступності цих медіахостингових платформ, «YouTube» та «TikTok» можна відзначити як природні середовища для формування мовної культури, бо вони колекціонують відеоресурси різних мовних користувачів [4: 101]. Будь-яка людина, за походженням, культурою, вимовою та акцентом може створити власний контент, які здобувачі освіти можуть сприйняти у власному темпі, та проаналізувати цей контент від справжніх носіїв мови, чого надзвичайно складно надати у форматі лекцій та книжок [3: 71].

В період пандемії COVID-19, «YouTube» та «TikTok» набули широкого використання у сфері онлайн-освіти, адже через неможливість праці закладів освіти під час пандемії вірусу, викладачі пропонували альтернативні методи сприйняття навчальних матеріалів [4: 101]. Частина таких ресурсів була спеціально розроблена для студентської аудиторії та пропонувала значну кількість відеоуроків, що відрізнялися методами подання навчального матеріалу, тривалістю, мовою викладання та тематичним спрямуванням. Водночас окремі викладачі використовували медіахостингові платформи для самостійного створення й поширення відеоматеріалів, орієнтованих на потреби власних студентів. В період пандемії особливої популярності отримав «YouTube» канал «Всеукраїнська школа онлайн», що надавав велику кількість навчальних матеріалів [2].

Платформа «TikTok» широкі можливості для вивчення іноземних мов. Серед основних переваг, можна відзначити доступ до великої кількості

безплатних відеоматеріалів, створених носіями мови для спілкування в реальному житті, а не лише для навчальних цілей [4: 100]. Більшість відео також містять субтитри та інтерактивні функції, наприклад, як коментарі, які допомагають зрозуміти матеріал і закріпити новий словниковий запас, та навіть задавати авторам питання. Крім того, учні можуть зупиняти, перемотувати та переглядати відео необмежену кількість разів, для споживання інформації у власному темпі [5: 292].

Іншою ключовою особливістю «TikTok» є надзвичайно проста можливість для здобувачів освіти створювати свої власні відео. Так, завдяки запису коротких відео є можливість неодноразово практикувати свої навички мовлення навіть у форматі розважального контенту, що сприяє покращенню вимови під час спілкування [1: 153]. Перегляд відеоматеріалів на платформах «YouTube» та «TikTok» може супроводжуватися подальшим обговоренням змісту, що сприяє активізації мовленнєвої діяльності студентів. Додатково ефективним методичним прийомом є створення інтерактивних квізів у сервісі Kahoot! після перегляду та обговорення відеоматеріалів, що дозволяє перевірити рівень розуміння змісту, закріпити нову лексику та стимулювати активну участь студентів у навчальному процесі. Така форма роботи допомагає розвивати навички говоріння, формувати вміння висловлювати власну думку та аргументувати позицію іноземною мовою.

Таким чином, зростаюча популярність медіахостингових платформ серед здобувачів освіти робить інтеграцію «YouTube» та «TikTok» необхідною у навчальний процес з метою покращення мовленнєвих навичок. Слід розглядати ці платформи не лише як джерело розважального ресурсу, але і як середовище, що надає швидкий та легкий доступ до різноманітних навчальних матеріалів.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Баланюк В. Використання соціальних мереж при викладанні іноземних мов для учнів середньої школи. *Сучасні проблеми філології та методології викладання в умовах євроінтеграції* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф, м. Хмельницький, 11 трав. 2022 р. С. 304.

2. Всеукраїнська школа онлайн. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/@ukrainian-online-school> (дата звернення: 14.03.2026).
3. Дудок Р., Красівський О., Мікула О. Автентичні подкасти та відеоконтент у навчанні іноземної мови: розвиток комунікативної компетентності студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2026. № 21. С. 65–74.
4. Мельник Л. Ю. Використання соціальних мереж та відеоконтенту на уроках англійської мови (на прикладі TikTok та YouTube). *Плекаємо особистість* : науково-метод. альм. Вип. 8, м. Полтава, Лубни. 2025. С. 205.
5. Brovkina O., Kondratenko K. Social media for learning a foreign language in a blended format. *Humanities science current issues*. 2024. Vol. 1, no. 73. P. 289–295.
6. Knysh T. V., Bluzniuk L. M., Kozak A. V. The impact of speech communication on the internet on the linguistic and cultural aspects of modern society. "Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University", Series: "Philology. Journalism". 2024. Vol. 35 (74), no. 1. P. 20–26.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Єлизавета Сінєгіна** – здобувачка першого (бакалаврського) рівня ВО, тонтього року навчання за спеціальністю 035 Філологія, спеціалізація 035.041 Германські мови та література (Переклад включно), перша – англійська), освітня програма «Мова та література (англійська, німецька). Переклад» Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету

**Лоліта Воробйова** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету

**ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ  
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Єлизавета СІНЄГІНА, Наталя РИБАЛКА (м. Кривий Ріг, Україна)**

Починаючи з 2023 року, після появи таких сервісів, як «ChatGPT», «Gemini», «Claude» та «Deepseek», використання штучного інтелекту почало різко зростати вгору. Спочатку вони не відзначалися великою базою знань, робили помилки в простих питаннях, але з популяризацією різноманітних ботів, що працюють за допомогою ШІ, вони суттєво стали розумнішими і тепер легко можуть впоратися із будь-якими завданнями, які запропонує користувач. Такий швидкий розвиток технологій ШІ відкриває нові можливості не тільки у виконанні простих буденних завдань, але й має велику цінність під час освітнього процесу, зокрема і у вивченні іноземних мов.

Наразі, використання штучного інтелекту є менш поширеним в освіті з професійного погляду, проте, інтеграція технологій ШІ в процес освіти може надати педагогам та здобувачам освіти можливості для вдосконалення не тільки процесу, але й адаптації навчального матеріалу залежно від характеристик певної людини, наприклад, якщо взяти рівень володіння мовами.

В методиці процес вивчення мови за допомогою штучного інтелекту можна об'єднати в декілька підходів. Перший орієнтований на здобувача освіти. В цьому підході потрібно зосередитися на персоналізації, тобто, щоб процес був згідно з потребами учня, в який необхідно обов'язково включити постійну репетиторську підтримку, що дозволяє учням розвиватися у власному темпі. Подібний підхід робить навчання більш ефективним, оскільки кожен студент може працювати у зручному для себе темпі та зосередитися на тих темах, які потребують покращення.

Другий підхід зосереджується на використанні цифрових технологій та ресурсів, іншими словами «віртуальна академічна мобільність» [3, с. 333]. Засоби, які допомагають у диджиталізації академічного процесу, можуть

оцінити рівень володіння мовою та дати поради щодо його покращення. Такі інструменти машинного перекладу, як перекладач «Google Translator» або відомий «ChatGPT», які працюють в онлайн режимі, спрощують спілкування, хоча вони ще не можуть повністю замінити діалог між людьми [1, с. 144].

Завдяки ШІ також можна легко та швидко створювати різні навчальні матеріали. Наприклад «ChatGPT» може за мить створити перелік слів, завдання з граматики, запитання, конспекти уроків та інші матеріали для навчання [1, с. 145]. На основі ШІ мобільні додатки збирають дані про результати виконання завдань, ідентифікують типові помилки та генерують звіти [2, с. 105].

Іншим ефективним підходом, що передбачає використання штучного інтелекту, є «гейміфікація». Ігрові елементи сприяють мотивації учнів та роблять процес навчання більш цікавим. Освітні платформи, такі як «MyEnglishLab» та «Єдина Школа» використовують технології штучного інтелекту для контролю часу, витраченого на виконання завдань, відстеження прогресу в навчанні та збереження результатів учнів [5, с. 50]. Штучний інтелект також допомагає розширювати словниковий запас, адже системи ШІ можуть пропонувати нові слова та вирази з урахуванням рівня учня та прогресу в навчанні [4, с. 83]. Як результат, учні можуть ефективніше збагачувати власний словниковий запас та використовувати нові слова у різних ситуаціях.

Попри це, ШІ не може замінити роль людини в освіті, тому вчителі залишаються головною опорою в процесі навчання. Педагоги вже занепокоєні тим, що учні можуть занадто залежати від «ChatGPT» для виконання завдань, що спричиняє зменшену кількість зусиль під час навчання. Крім того, «ChatGPT» та ШІ в цілому все ще не мають повного розуміння контексту та творчості порівняно зі справжніми вчителями, тому ШІ слід розглядати як допоміжний інструмент, а не як повну заміну для вчителя.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Андрєєва М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 12/232. С. 142–147.

2. Вишнеvsька Г., Мурмила М. Інтеграція технологій штучного інтелекту в мовну освіту: виклики та перспективи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. Т. 27, № 1. С. 101–114.

3. Задорожна О., Сулим В. Штучний інтелект як один із засобів вивчення іноземної мови. *Grail of Science*. 2023. № 34. С. 333–335.

4. Збенко О. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Т. 2, № 27. С. 80–85.

5. Hunaza L. Artificial intelligence in contemporary education: transformation of the teacher's role, enhancement of teaching quality and new opportunities for students. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*. 2023. No. 90. P. 46–53.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Єлизавета Сінєгіна** – здобувачка вищої освіти Криворізького національного університету.

**Наталя Рибалка** – старший викладач кафедри філології та перекладу Криворізького національного університету.

### ***ГОЛОС ЗЗСО: ЧОГО НАСПРАВДІ ПОТРЕБУЄ СУЧАСНА ШКОЛА (З ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ УЧАСТІ В ОСВІТНЬОМУ РЕТРИТІ)***

**Ірина СКЛЯР (м. Кропивницький, Україна)**

Проблема розриву між теоретичною підготовкою майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (ЗВО) та реальними викликами, з якими стикаються молоді вчителі в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), є однією з найбільш обговорюваних тем у сучасній педагогічній науці. Існує критична дистанція між академічними знаннями та практичним управлінням класом на всіх рівнях. Проте в умовах інтенсивного реформування української освіти в межах концепції «Нова українська школа» (НУШ), цифровізації навчання та викликів воєнного стану, цей «розрив» набуває нових, значно складніших вимірів.

Сучасний викладач університету, який має можливість стажуватися в Україні та за кордоном, безпосередньо спілкуватися з керівниками та вчителями шкіл, отримує унікальну перспективу – «голос ЗЗСО». Це безцінний ресурс для корекції освітніх програм ЗВО, оскільки саме школа є кінцевим споживачем «продукту» педагогічної освіти. Розрив між тим, «чого навчають», і тим, «з чим стикаються», призводить до явища, відомого як «перехідний шок» або «шок від реальності», коли впевнені у своїх силах випускники відчують повну дезорієнтацію в перший рік роботи.

Безпосередня комунікація з керівниками ЗЗСО дозволяє виділити критичні точки невідповідності.

Школа сьогодні – це не просто місце передачі знань, а складне соціальне середовище, яке потребує від вчителя високого рівня емоційного інтелекту, навичок медіації та цифрової гнучкості. На основі аналізу запитів практиків та вимог нового Професійного стандарту вчителя 2024 року, можна сформувати профіль фахівця, який є реально затребуваним [1].

*Психолого-педагогічна адаптивність та безпечне середовище.* Керівники освітніх закладів, шкіл наголошують, що найбільшою проблемою молодих фахівців є невміння працювати з девіантною поведінкою, конфліктами та булінгом. Академічні курси психології часто зосереджені на вікових особливостях у нормі, тоді як реальний клас вимагає знань про травмопедагогіку, розпізнавання ознак насильства та створення атмосфери довіри. Особливо актуальною є здатність до впровадження соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning), яке допомагає учням справлятися зі стресом війни [2].

*Цифрова трансформація та штучний інтелект.* Новий професійний стандарт 2024 року виділяє інформаційно-цифрову компетентність як одну з ключових. Проте «голос школи» свідчить, що вчителі потребують не просто вміння створювати презентації, а навичок роботи в гібридному форматі, використання хмарних технологій для спільної роботи та етичного застосування штучного інтелекту. В умовах частих відключень електроенергії

та фізичного руйнування шкіл, вчитель має бути менеджером цифрового контенту, здатним забезпечити безперервність навчання незалежно від обставин [3].

*Інклюзія та індивідуалізація.* Сучасний учитель повинен володіти інклюзивною компетентністю не на рівні теорії, а на рівні практичного застосування універсального дизайну в навчанні. Це включає здатність працювати в команді з асистентом вчителя, розробляти індивідуальні освітні траєкторії та адаптувати навчальні матеріали для дітей з особливими освітніми потребами.

*Виклики воєнного стану та нові ролі вчителя.* Війна в Україні докорінно змінила контекст роботи вчителя. Старі методики часто виявляються безсилими перед новими викликами. Це вимагає від вчителя нових функцій, які раніше не були пріоритетними в ЗВО: управління в кризових умовах; подолання освітніх втрат (вміння діагностувати прогалини в знаннях, що виникли через переміщення або відсутність зв'язку), та використання цифрових інструментів.

Для того, щоб уникнути розриву між підготовкою майбутніх учителів в університеті та роботою в школі, необхідно впровадити системні зміни на рівні не тільки державної політики, але й на рівні внутрішньої культури ЗВО.

Подолання розриву між ЗВО та ЗЗСО – це не одноразова акція, а безперервний процес діалогу. «Голос школи» має звучати в університетських аудиторіях щодня, а «дух науки» повинен проникати в шкільні класи через підготовлених, рефлексивних та стійких до викликів молодих учителів. Лише за такої умови реформа Нової української школи зможе досягти своїх цілей, забезпечуючи якісну освіту для кожного учня в цей складний час.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf\\_merged.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf) (дата звернення: 30.03.2026).

2. Frazier, T., Rosenstein, S., Elkoin, O., Marushchenko, O., Rudzynska, N., & Drozhzhina, T. (2025). Voices of teachers: a qualitative analysis of the

feasibility and qualitative perceptions of impact of SEE Learning on the well-being of Ukrainian classrooms before and during war. *Conflict and health*, 19(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s13031-025-00688-8>

3. Teaching Through War With AI. Harvard Graduate School of Education students examine the use of AI in wartime Ukraine. URL: <https://surl.li/ykrsmn> (дата звернення: 26.03.2026).

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Скляр Ірина** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

#### ***SOCIOLINGUISTIC VARIATION IN CONTEMPORARY ENGLISH DISCOURSE: SOCIAL DETERMINANTS AND COMMUNICATIVE FUNCTIONS***

**Ірина СКОРЕЙКО-СВІРСЬКА, Наталія ХУДА (Тернопіль, Україна)**

In contemporary linguistic research, variation is increasingly interpreted as a fundamental characteristic feature of language that becomes especially evident in discourse. Language does not function as a uniform system; instead, it manifests itself through a range of alternative forms that emerge and interact in real communicative situations. From a sociolinguistic perspective, variation in discourse reflects the dynamic relationship between linguistic choices and social context, revealing how speakers adapt their language according to participants, settings, and communicative purposes. The study of variation at the discourse level thus provides valuable insight into how language operates in everyday interaction and how social factors shape patterns of language use.

Within sociolinguistics, variation is considered a systematic and socially conditioned phenomenon. Linguistic differences follow recognizable patterns and correlate with variables such as age, gender, education, socio-economic status, ethnicity, and geographical background. In the context of globalization, variation

plays a key role as a marker of identity and social belonging, reflecting both individual characteristics and broader social structures [2].

Variation can be defined as the coexistence of alternative forms that perform similar functions within a language. These forms may differ across phonetic, grammatical, lexical, and syntactic levels. For example, pronunciation may indicate regional identity, while lexical choices may signal social or cultural affiliation. It is important to distinguish between variation as a process of alternation and variability as the presence of multiple options within the language system [1; 4].

One of the most important functions of variation is its role in ensuring the flexibility and adaptability of language. Through variation, language can respond to new communicative demands and changing social realities. Various factors contribute to the emergence and spread of linguistic variants. Historical processes such as migration, colonization, and language contact have long influenced the development of English, leading to the formation of numerous regional and social varieties. In addition, contemporary factors such as urbanization, technological advancement, and the expansion of mass media continue to shape linguistic practices. These influences encourage innovation and facilitate the dissemination of new forms across different communities.

Sociolinguistic studies of variation are based on several key approaches. For example, the variationist approach identifies correlations between linguistic features and social variables using quantitative methods. The ethnography of communication focuses on language as part of cultural practices and emphasizes the role of context. The theory of stylistic variation examines how speakers modify their language depending on formality, audience, and communicative intention.

Among the main social determinants of variation are age, gender, socio-economic status, ethnicity, and geographical origin. Younger speakers often introduce innovations, while older generations preserve traditional forms. Gender differences may be observed in the use of standard and non-standard variants. Socio-economic status influences access to linguistic resources and preferences for prestigious forms. Ethnic and cultural background contributes to the development of

specific language varieties, while geographical factors lead to regional dialects and accents.

The effects of sociolinguistic variation can be observed at different levels. At the individual level, it shapes linguistic identity and communicative flexibility. At the group level, it fosters social cohesion and distinguishes communities. At the societal level, it drives language change, contributes to the formation of norms, and reflects social stratification and cultural diversity [3].

Sociolinguistic variation is also connected with language policy, as societies attempt to regulate language through standardization. However, variation persists, demonstrating the dynamic nature of language and its role in expressing social meaning.

In conclusion, variation should be viewed as an inherent feature of language that becomes particularly significant at the level of discourse, where linguistic choices are shaped by social context and communicative interaction. It reflects the complex interplay between language and society, demonstrating how speakers strategically select among available variants to achieve specific communicative goals. Sociolinguistic variation in discourse not only reveals patterns of language use but also highlights the role of language in constructing social identities and negotiating relationships in interaction. Moreover, attention to discourse practices allows for a deeper understanding of how variation operates in real-life communication, including the use of discourse markers, shifts in style, and context-dependent language choices. These features contribute to the organization of interaction and the expression of meaning beyond the level of isolated linguistic units. Therefore, the study of variation in discourse provides a comprehensive framework for analyzing language as a socially embedded and functionally dynamic system. Future research may further explore the role of cognitive processes in discourse production, as well as the impact of digital communication and global interaction on emerging patterns of variation in modern English.

## REFERENCES

1. Fasold, R. *The Sociolinguistics of Society*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2014. 180 p.
2. Holmes J. & Meyerhoff M. *The Handbook of Language and Gender*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2008. 720 p.
3. Hudson, R. *Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2016. 279 p.
4. Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin, 2000. 250 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ірина Скорейко-Свірська** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

**Наталія Худа** – асистент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

## ***ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ***

**Оксана СМАЛЬ (м. Луцьк, Україна)**

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною цифровізацією освітнього середовища та впровадженням інноваційних педагогічних технологій. Особливого значення набуває використання технологій штучного інтелекту (ШІ), зокрема інтелектуальних чат-ботів, систем автоматичного оцінювання, адаптивних навчальних платформ, інструментів машинного перекладу та генеративних мовних моделей. Для студентів немовних спеціальностей іншомовна підготовка є важливою складовою професійної компетентності, оскільки забезпечує доступ до міжнародних

наукових ресурсів, професійної комунікації та академічної мобільності. У цьому контексті інтеграція технологій ШІ у процес формування іншомовної комунікативної компетентності потребує науково-методичного осмислення.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту та визначенні ефективних шляхів їх інтеграції у процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

**Іншомовна комунікативна компетентність** розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну, стратегічну та дискурсивну складові й забезпечує здатність ефективно здійснювати міжособистісну та професійно орієнтовану комунікацію іноземною мовою. Для студентів технічних, економічних, медичних та інших немовних спеціальностей особливо важливою є професійно спрямована комунікація.

#### **Дидактичний потенціал технологій штучного інтелекту**

Інтеграція ШІ в освітній процес створює нові можливості для:

✓ **Персоналізації навчання.** Адаптивні платформи на основі ШІ аналізують рівень підготовки студента, темп засвоєння матеріалу та типові помилки, пропонуючи індивідуалізовані завдання. Це особливо актуально для багаторівневих груп у ЗВО.

✓ **Розвитку навичок усного та писемного мовлення.** Інтелектуальні чат-боти та генеративні моделі дозволяють моделювати ситуації професійної комунікації (переговори, презентації, ділове листування), забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок щодо граматики, лексики й стилістики.

✓ **Автоматизованого оцінювання.** Системи ШІ можуть здійснювати попередню перевірку письмових робіт, аналізувати структурну організацію тексту, визначати лексичне різноманіття та надавати рекомендації щодо вдосконалення.

✓ **Формування автономії навчання.** Використання інструментів ШІ сприяє розвитку навичок самоосвіти, критичного мислення та відповідального ставлення до результатів власної діяльності.

✓ **Моделювання професійно орієнтованих ситуацій.** Для студентів немовних спеціальностей ШІ дозволяє створювати кейси, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності (медична консультація, технічна презентація, бізнес-переговори тощо).

### **Методичні аспекти інтеграції ШІ**

Ефективність застосування технологій штучного інтелекту залежить від дотримання певних методичних принципів:

✓ **Педагогічна доцільність.** Використання ШІ має бути підпорядковане навчальним цілям, а не замінювати традиційні методи без належного обґрунтування.

✓ **Поетапність інтеграції.** Доцільно впроваджувати ШІ поступово: від допоміжного інструмента (лексична підтримка, перевірка граматики) до повноцінного засобу моделювання комунікативних ситуацій.

✓ **Розвиток критичного ставлення.** Студенти повинні вміти аналізувати та коригувати результати, згенеровані ШІ, що сприяє формуванню інформаційної грамотності.

✓ **Дотримання принципів академічної доброчесності.** Використання ШІ має бути прозорим і регламентованим, із чітким визначенням меж допустимої допомоги.

### **Практичні моделі використання ШІ**

У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей можна застосовувати такі моделі:

✓ **Модель «AI як тьютор».** Студент взаємодіє з чат-ботом для відпрацювання граматичних структур, лексики професійного спрямування, тренування діалогів.

✓ *Модель «AI як симулятор професійної ситуації».* ШІ виступає партнером у рольовій грі (наприклад, іноземний клієнт або пацієнт), що сприяє розвитку стратегічної та соціокультурної компетентностей.

✓ *Модель «AI як інструмент рефлексії».* Після виконання завдання студент аналізує запропоновані ШІ рекомендації, порівнює їх із власним варіантом, визначає помилки та шляхи вдосконалення.

✓ *Модель змішаного навчання.* Поєднання аудиторної роботи з використанням ШІ та самостійної онлайн-практики підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

До основних переваг інтеграції ШІ належать: підвищення мотивації студентів; оперативний зворотний зв'язок; можливість індивідуалізації навчання; розширення спектра комунікативних завдань.

Водночас існують певні ризики: надмірна залежність від технологій; зниження рівня самостійності мислення; можливі неточності у згенерованих відповідях; етичні та правові аспекти використання персональних даних.

Тому роль викладача трансформується: він стає фасилітатором, консультантом і модератором освітнього процесу, забезпечуючи методично грамотне використання інструментів ШІ.

Інтеграція технологій штучного інтелекту у процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей є перспективним напрямом модернізації мовної освіти у закладах вищої освіти. ШІ сприяє персоналізації навчання, розвитку автономії студентів, моделюванню професійно орієнтованих комунікативних ситуацій та підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов.

Водночас ефективність використання таких технологій залежить від науково обґрунтованої методики їх упровадження, дотримання принципів академічної доброчесності та формування критичного ставлення до цифрового контенту. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності окремих моделей інтеграції ШІ у навчальний процес та

розроблення методичних рекомендацій для викладачів немовних спеціальностей.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Bilak M. Application of artificial intelligence resources in the formation of students' foreign language communicative competence during English language classes. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 2025, (32). P. 65–71. <https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.65-71>
2. Hacıyeva A. Integration of artificial intelligence into language teaching. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 2025, 2(5). P. 99–106. <https://doi.org/10.69760/egjlle.2505008>
3. Yunina O. Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, 2023, (8). P. 77–90. <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85>

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Оксана Смаль** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки.

### ***DIGITAL TOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PHONETICS***

**Olena STARCHENKO, Oleh SHLAPAKOV (Dnipro, Ukraine)**

One of the most challenging aspects of mastering the English language is phonetics, which requires systematic training of both auditory and articulatory skills. Phonetic competence involves the ability to accurately perceive and reproduce sounds, intonation, rhythm, and stress, which are essential components of successful communication.

However, in traditional foreign language instruction, phonetics often remains on the periphery of the learning process due to the limited number of classroom hours and the difficulty of providing individualized pronunciation feedback to each student. In this context, digital tools have become an effective means of improving the quality

of instruction, as they allow for the integration of audio, video, and interactive exercises in the teaching process.

Modern research emphasizes the importance of interactive approaches in teaching phonetics. In particular, scholars highlight the need to develop phonetic awareness and auditory discrimination skills [1]. Digital technologies make it possible to achieve these objectives through the use of multimedia resources, significantly enhancing learning effectiveness.

The modern toolkit of an English language teacher in the field of phonetics instruction can be classified into several main categories depending on their functional purpose and technological basis. First, an important role is played by speech visualization tools, such as Praat and Audacity. These tools allow students not only to hear but also to “see” their own speech in the form of spectrograms and waveforms. The visualization of intonation contours, sound duration, and stress patterns enables learners to compare their pronunciation with native speaker models, thereby fostering a deeper understanding of phonetic features.

The second important category includes AI-powered mobile applications such as ELSA Speak, Say It: English Pronunciation, and EnglishCentral. These tools use Automatic Speech Recognition (ASR) technology to identify specific pronunciation errors. As a result, learners receive immediate corrective feedback, including suggestions on tongue and lip positioning, which significantly enhances the effectiveness of independent learning.

Another group consists of interactive phonetic charts based on the International Phonetic Alphabet (IPA). In particular, digital versions of the chart developed by Adrian Underhill, such as the Cambridge English Pronunciation App, provide an interactive way to explore English sounds. Each phonetic symbol is accompanied by audio and video instructions, enabling learners to better understand articulation mechanisms and practice sounds in context.

An important aspect of using digital tools is overcoming phonetic interference, which commonly occurs in foreign language learning. For Ukrainian learners, typical difficulties include distinguishing between long and short vowels as well as correctly

articulating voiceless consonants. Digital resources make it possible to implement immediate corrective feedback, which is particularly effective in developing accurate pronunciation. For example, the use of online dictionaries such as Oxford Learner's Dictionaries, which include voice recording features, promotes learner autonomy and supports the development of self-monitoring skills.

In addition, gamification also plays a significant role in phonetics instruction. The use of such platforms as Quizlet, Kahoot!, LearningApps.org, Wordwall etc. transforms the memorization of phonetic transcription and rules into an interactive and engaging process. In particular, LearningApps enables the creation of matching, sorting, and gap-filling exercises, while Wordwall offers a variety of game templates (quizzes, random wheel, matching pairs) that can be adapted for practicing pronunciation, stress, and listening skills. This approach helps reduce the so-called "affective filter," a concept introduced by Stephen Krashen [2], and helps overcome psychological barriers often associated with pronunciation learning.

For advanced learners (C1–C2 levels), the use of speech corpora is especially effective, particularly the tool YouGlish. This resource provides access to a large number of authentic examples of word usage in real-life speech, enabling learners to study not only isolated sounds but also features of connected speech such as linking, elision, and reduction. Thus, students gain the opportunity to analyze natural speech and improve their pronunciation in a realistic communicative context.

In conclusion, the integration of digital tools into phonetics instruction does not replace the teacher but transforms their role into that of a coach and facilitator. The main advantage lies in the ability to provide learners with individualized learning paths and objective tools for self-correction. Further research should focus on exploring the effectiveness of virtual reality (VR) technologies in simulating natural language environments.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Галина Задільська. Сучасні педагогічні технології формування фонетичної компетенції студентів-філологів з во в умовах комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови. Молодь і ринок № 7(174), 2019.

2. Krashen, S. D. (1986). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

### ABOUT THE AUTHORS

**Olena Starchenko** – PhD of Philological Sciences, Lecturer of the English Philology and Translation Department, Academic Research Institute “Horlivka Institute for Foreign Languages” SHEE “Donbas State Pedagogical University”.

**Oleh Shlapakov** – PhD of Philological Sciences, Associate Professor of Linguistics and European Languages Department, Academic Research Institute Horlivka Institute for Foreign Languages SHEE «Donbas State Pedagogical University».

### **КВАНТИТАТИВНА ПАРАМЕТРИЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОСТІ АРАБСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЄГИПТУ, СИРІЇ ТА ІРАКУ**

**Роман СТАЦЮК (м. Київ, Україна)**

*Методологія й методика дослідження.* Кількісні параметри будь-якого наукового дослідження взагалі й лінгвістичного зокрема віддзеркалюють один із основних методологічних принципів науки в цілому – діалектичний закон переходу кількості в якість. Кількісна параметризація результатів роботи може бути здійснена в декілька етапів. На першому з них слід здійснити **обчислення**, що формалізують репрезентацію наслідків роботи та становлять один із прийомів описового методу (або власне кількісного або квантитативного методу, якщо виділяти його окремо). На другому етапі має відбутись **інтерпретація** отриманих кількісних параметрів на засадах **міждисциплінарності** як одного з основоположних методологічних принципів сучасного наукового знання, а саме з погляду різноманітних внутрішньомовних, зовнішньомовних та позамовних чинників розвитку мови. На третьому етапі може бути здійснене **порівняння** отриманих кількісних параметрів певного явища з квантитативними характеристиками інших

співвідносних явищ, які є предметом дослідження. Нарешті, на четвертому етапі може бути запропоноване квантитативне **моделювання** отриманих кількісних результатів.

*Результати дослідження*

**Єгипет + Ірак:** 1) спільні – 136 = 63,55% (з 1000 лексем – 636); 2) відмінні – 78 = 36,45% (з 1000 лексем – 364). Загальна кількість лексем = 214.

**Сирія + Ірак:** 1) спільні – 147 = 68,06% (з 1000 лексем – 681); відмінні – 69 = 31,94% (з 1000 лексем – 319). Загальна кількість лексем = 216.

**Сирія + Єгипет:** 1) спільні – 153 = 71,83% (з 1000 лексем – 718); 2) відмінні – 60 = 28,17 % (з 1000 лексем – 282). Загальна кількість лексем = 213.

Тобто, найбільша кількість спільної арабської лексики військової сфери спостерігається в Сирії та Єгипті. Найбільші розбіжності серед військової термінології Єгипту та Іраку.

**Спільна військова лексика трьох країн (Єгипет, Ірак, Сирія):**

Загальна кількість спільних лексем – 121 = 56,8% (від загальної кількості всіх опрацьованих лексем (213)) – (з 1000 лексем – 568 є спільними для трьох країн).

**Відмінна військова лексика трьох країн (Єгипет, Ірак, Сирія):**

Загальна кількість відмінних лексем – 92 = 43,2% (від загальної кількості всіх опрацьованих лексем (213)) – (з 1000 лексем – 432 є відмінними для трьох країн). Загальна кількість цілком відмінних лексем – 23 = 10,8% (від загальної кількості всіх опрацьованих лексем (213)) – (з 1000 лексем – 108 є цілком відмінними для трьох країн). Загальна кількість частково відмінних лексем (однакові для двох з трьох країн) – 69 = 32,4% (від загальної кількості всіх опрацьованих лексем (213)) – (з 1000 лексем – 324 є частково відмінними для трьох країн (однакові для двох з трьох країн)).

*Міждисциплінарна інтерпретація результатів дослідження*

Отже, отримані кількісні результати щодо квантитативної параметризації спільної і відмінної військової лексики арабської мови у трьох досліджуваних

арабських країнах (Єгипет, Сирія, Ірак) показали: 1) понад 50% досліджених лексем військової сфери є спільними для всіх трьох країн; 2) при дослідженні спільної та відмінної лексики попарно по дві країни найбільшу близькість виявляють мовні одиниці Сирії та Єгипту (71,8%); 3) на другому місці за спільністю серед можливих пар країн перебуває військова лексика Сирії й Іраку (68,1%); 4) найменшою мірою спільною є військова лексика такої пари країн, як Єгипет та Ірак (63,6%); 5) при цьому відмінності у відсотках спільної лексики всіх трьох пар досліджуваних арабських країн є відносно незначними – різниця між парою з максимальною близькістю (Сирія та Єгипет) і парою з мінімальною близькістю (63,6%) становить усього 8,2%.

Зазначені кількісні параметри дослідження мовних одиниць дозволяють запропонувати таку екстралінгвістичну інтерпретацію (нумерація пунктів відповідає попередній): 1) незважаючи на відмінності діалектів арабської мови різних держав (єгипетський діалект...) і на таку специфічну сферу (пов'язану з етнолінгвістичними особливостями державотворення), як військова лексика, ця група лексем виявляє значну єдність (понад 50%) в усіх трьох арабських країнах, що засвідчує як спільність мовних джерел розвитку термінології, так і інформаційний обмін між країнами в цій сфері; 2) Сирія та Єгипет, які показують найближчий (можливо найбільший) відсоток спільної військової лексики серед усіх досліджених пар країн, є не тільки сусідами, а й деякий час належали до однієї держави (Об'єднана Арабська Республіка, що існувала у складі Єгипту й Сирії у 1958–1961 рр.); 3) Сирія й Ірак, що дають середній показник спільності військової лексики серед досліджених пар країн, є територіально близькими сусідами й до того ж у них на певному етапі історичного розвитку провідною політичною силою виступає партія БААС (البعث); 4) Єгипет та Ірак, для яких дослідження показало найменший відсоток спільної військової лексики, є територіально найвіддаленішими з усіх пар і їх не об'єднує досвід ні спільної держави, ані однієї керівної партії; 5) незважаючи на розглянуті вище диференційні чинники (географічні, державотворчі, партійні), незначний (менше 10%) відсоток різниці між

найближчою й найдавшою парами свідчить про значне переважання спільних традицій та інтегральних чинників розвитку над диференційними у сфері військової лексики, що віддзеркалює мілітарний аспект державотворчих процесів. Це дає підстави, на наш погляд, використовувати поняття й термін *арабська військова лексика* як більш обґрунтований порівняно з можливими термінами *єгипетська / сирійська / іракська військова лексика* – останні слід розглядати як видові поняття відносно першого як родового.

Таким чином, спираючись на запропоновану С.В. Семчинським методологічну ідею діалектичної єдності **внутрішньомовних** (дієвих усередині однієї мови), **зовнішньомовних** (мотивованих узаємодією мов) та **позамовних** (викликаних не самою мовою, а суспільними процесами, що впливають на мову) **чинників розвитку мови**, ми можемо визначити:

*внутрішньомовні чинники* – формування всередині ідіому (варіанту) арабської мови певної країни військової лексики відповідно до методологічного принципу **системності** мови взагалі й лексики зокрема;

*зовнішньомовні чинники* – неминуча взаємодія національних варіантів арабської мови й, зокрема, військової лексики внаслідок контактів і обміну досвідом;

*позамовні чинники* – інтеграційні тенденції розвитку арабських держав (зокрема, досліджуваних) включно з військовою сферою, з одного боку, й водночас самоідентифікація політичних систем та еліт як диференційний чинник, з другого боку.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Роман Стацюк** – старший викладач кафедри східних мов Навчально-наукового гуманітарного інституту Національної академії Служби безпеки України. Коло наукових інтересів: орієнталістика, арабська мова, військова термінологія, граматики, перекладознавство.

**GRAPHIC AND PHONETIC LEVELS OF EXPRESSIVENESS**

**WITHIN IMPERATIVE ILLOCUTION CONTEXT**

**Liudmyla SUKHOVETSKA (Dnipro, Ukraine)**

**Aksu BAHAR (Erzincan, Turkey), Oleh SHLAPAKOV (Dnipro, Ukraine)**

Expressiveness as a stylistic category has always had pragmatic value and significance. It depends on the subjective communicative intentions of the speaker and is an important requirement for the realization of the pragmatic function. It is aimed at enhancing the pragmatic potential of the utterance and the perlocutionary effect of what is said, creating a specific atmosphere of the utterance, which allows to influence intensively on the reader's perception, evoking a certain intellectual or emotional reaction in them [1, p. 380; 209]. In this article we are going to analyze expressive means at the graphic and phonetic levels of the statements with imperative (directive) illocution force.

Taking advantage of the technical capabilities of digital communicative channels, the author of a message most often resorts to **capitalizing letters** when formulating his request, which creates a visual level of expressiveness. While capitalized letters attract the recipient's attention from the perspective of reception, from the sender's perspective, capitalization serves as a means to turn his imperative into significant, weighty and categorical appeal. It also indicates that the statement carries a special logical load. E. g: *DROP THE BILL! FOR HEAVEN'S SAKE! BACK BENCHERS AND THE PUBLIC OF ALL POLITICAL COLOURS WANT IT DROPPED, NOT TO MENTION THE PROFESSIONALS* [4].

We also assume that, in the mode of written communication performed by technical means, the capitalization of letters functions as a compensation for prosodic features, specifically the raising of the voice (increase in pitch), which in face-to-face communication may indicate the speaker's determination to be heard and to achieve a perlocutionary effect.

Among the phonetic means of expressiveness that enhance the force of directive illocution are **assonance** and **alliteration**. The repetition of vowels and consonants at regular intervals contributes to the rhythmic organization of speech

and, as a result, produces a kind of resonance in the human psyche, demonstrating the effectiveness of sound repetition in conveying a directive intention to the addressee. E. g: *Act now and act fast to dump the Trump* [4]. The sharpness of the sounds used in short monosyllabic words increases the rhythm and abruptness of the statement, indicating the speaker's strong and unrestrained desire to see presidential candidate D. Trump removed from the political race.

In speech the repetition and alternation of consonants create a harmonious flow of sound, bringing a sense of “natural logic” to what is being said. As a result, the message is perceived as self-evident, and its implementation is beyond doubt. For example, sound harmony of the words *wealth* and *health* in the imperative context “*But it is clear that we need to devote more of our wealth to health, probably by raising taxes* [4]” emphasizes the necessity to increase funding of medical service grounded on the widely-shared concept that health is more important than wealth.

Another frequently used peculiarity of the analyzed material is that phonetic stylistic means very often go together with lexical and syntactical stylistic device. For example in the imperative fragment “*Without illusions, let us fight for the only good outcome, for Europe as well as Britain. Expect the worst, work for the best* [483]”, the final part of it sounds stylistically rich despite its brevity. Its expressive power comes from a combination of phonetic, syntactic, and semantic devices. The repetition of the /w/ and /ɜ:/ sounds in *worst – work* pattern adds subtle phonetic cohesion and makes the phrase more memorable and impactful. This noticeable mixture of alliteration and assonance is incorporated into a syntactic structure named parallelism, which represents two balanced imperative clauses. The identical grammatical pattern (verb + object) reinforces the persuasive force of the statement. Apart from that, the antonymous nature of the units *worst / best* results in the antithesis that highlights a tension between pessimistic expectation and optimistic action. This contrast adds a philosophical shade: realism in thought, optimism in effort. Moreover due to its brevity, balance, and general truth, the phrase functions as an aphorism. Together, these devices produce a compact and rhythmic imperative statement that is both persuasive and memorable.

The next example of how phonetic and syntactic devices reinforce imperative pragmatic intention is found in this piece of political discourse: “*Don’t agonize – organize!*” or, as we say in New Zealand: “*less hui, more do-ey!*” (*Don’t just stand there talking about the problem, get out and take some action ...*) [4]. **Alliteration** and **assonance**, which come from the repetition of the initial vowel sound /ɒ/ (or /ɑ:/ depending on accent) in *agonize* and *organize* and similar internal vowel patterns, reinforce the **rhythm**. The identity of the last two syllables results in a **rhyme**, which creates a memorable, slogan-like quality, aiding recall and oral impact. These phonetic elements are embedded into the structure *Don’t X– Y!*, which is a form of syntactic parallelism, where both verbs share similar morphological structure (verbs ending in *-ize*). The semantic contrast of passive suffering and inaction in *agonize* versus active response and collective action in *organize* generates a bright antithesis which prompts a cognitive shift from emotion to action, thus making the imperative sound more persuasive in political discourse.

**Pausation** as a distinctive feature of spoken language is represented in the written form by three dots. A pause is a manifestation of silence as a sequential component of communication. Silence depends on context and conveys multiple meanings; it is not chaos or a meaningless void, but a meaning-generating structure [3, p. 82]. A pause is a temporary stop that organizes the sound flow of speech; it divides and separates sentences and their constituent parts.

It is commonly believed that a pause conveys the speaker’s hesitation, doubts, or nervousness [2, p. 56]. We assume that the deliberate use of a pause within or before an utterance with imperative illocution, on the contrary, demonstrates the seriousness of the speaker’s intentions and reflects a moment of preparation to articulate something very important and significant. as confirmed by an analysis of the content of demands made to the authorities, for example, the cessation of wars This is confirmed by the analysis of the semantic content of demands addressed to authorities, for example, a call to stop wars: *Their home countries need to be stabilized and they then need to be taken home. It's not right to displace them from their homes, countries, cultural identification ... they need help to find their way*

*home. This is sad ... no more wars please!* [4].

In the following fragment of discourse, the necessity to modernize the country is reinforced by an ultimatum-like form created through pausation, followed by the causative verb *perish*, which conveys a menacing tone. This combination of linguistic means demonstrates the prescriber's unwillingness to accept a refusal to implement the proposed demand: *Do people not understand??... the world has moved on. The US needs to adapt. ... Adapt and innovate ... or perish. It is that simple* [4].

Thus, the range of identified linguistic devices through which the expressiveness of imperative intention is conveyed at the graphophonetic level includes: capitalization of letters as a way of increasing semantic weight and compensating for prosodic features; alliteration and assonance, which leave an impression in the human mind through sound repetition when delivering the appeal to the addressee; pausation as a means of preparing the listener's attention for the perception of the important, significant part of the exhortation. Rhythm and rhyme also carry strong illocutionary force of urging. The sound patterning enhanced by parallelism and antithesis reinforce pragmatic imperative intention in political discourse.

## REFERENCES

1. Ковальська Н. А. Релевантність експресивності в науково-популярних текстах економічного дискурсу. *Збірник наукових праць «Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. №1.* Запоріжжя. 2015. С. 376–385
2. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка. К. : Выща школа, 1991. 272 с.
3. Швачко С., Кобякова І. Комунікативне мовчання мовленнєвий модус. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Вип. 145.* Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф. 2016, С. 79–83.
4. Guardian URL : <https://www.theguardian.com/commentisfree>

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Liudmyla Sukhovetska** – PhD of Philological Sciences, Associate Professor of the English Philology and Translation Department, Academic Research Institute Horlivka Institute for Foreign Languages SHEE «Donbas State Pedagogical University».

**Bahar Aksu** – PhD in Linguistics, Erzincan Binali Yildirim University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education.

**Oleh Shlapakov** – PhD of Philological Sciences, Associate Professor of Linguistics and European Languages Department, Academic Research Institute Horlivka Institute for Foreign Languages SHEE «Donbas State Pedagogical University».

## ***PROMOTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT***

**Illia TATARINOV (Uman, Ukraine)**

Education is widely regarded as one of the most important factors in shaping competent and responsible societies in the twenty-first century. Modern schools are expected not only to provide students with knowledge in different academic subjects but also to promote the development of essential cognitive abilities that help learners analyze information, evaluate arguments, and solve problems effectively. One of the key priorities of contemporary education is therefore promoting the development of critical thinking in the school learning environment.

In the twenty-first century, students are confronted with a rapidly changing world characterized by technological progress, globalization, and the constant flow of information. Under such conditions, the ability to think critically and independently becomes an essential skill. It is widely acknowledged that learners require not only intellectual mastery of academic content but also cognitive abilities that enable them to evaluate information critically and apply their knowledge in real-life situations [3].

Consequently, schools play a crucial role in fostering the development of critical thinking skills from an early stage of education.

The school learning environment provides an important framework in which students can develop their thinking abilities through structured learning experiences, teacher guidance, and collaborative activities. In this context, teachers are responsible not only for transmitting knowledge but also for encouraging students to reflect on information, question assumptions, and explore different perspectives. When students are actively engaged in the learning process, they develop deeper understanding and become more capable of applying knowledge in meaningful ways.

Educational development should therefore focus on promoting the development of students' critical thinking abilities through effective pedagogical approaches. Modern education must move beyond traditional teacher-centered instruction and adopt teaching strategies that encourage inquiry, discussion, and analytical reasoning. Such approaches allow students to participate actively in learning and develop their intellectual independence.

The issue of developing critical thinking has attracted considerable attention in educational research. A number of studies have sparked significant debate about how to sustain quality improvement in teaching practices while simultaneously promoting students' thinking abilities [2]. Researchers emphasize that critical thinking should be systematically integrated into educational curricula and teaching methodologies in order to create meaningful learning experiences.

One of the most desirable outcomes of education is the development of the ability to think critically. Facione P. A. et al. (2000) [1] define critical thinking as a complex cognitive process that includes interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. These skills allow students to examine information carefully, assess the credibility of sources, and construct logical conclusions based on evidence. Within the school learning environment, such skills can be developed through activities that require students to analyze problems, evaluate arguments, and propose solutions.

Teachers play a key role in promoting the development of critical thinking in schools. By asking open-ended questions, encouraging discussion, and providing opportunities for collaborative learning, teachers can stimulate students' analytical abilities. Instructional strategies such as debates, problem-based learning, case studies, and project-based activities allow students to explore complex ideas and develop higher-order thinking skills.

Furthermore, the development of critical thinking should not be limited to a single subject but integrated across the entire school curriculum. According to Halpern D. (1998) [4], critical thinking is a transferable skill that can be applied in different academic disciplines. Whether students are studying mathematics, science, humanities, or languages, they should be encouraged to evaluate information, analyze arguments, and develop logical reasoning. Integrating critical thinking into various subjects enables students to apply these skills in multiple contexts.

The importance of critical thinking also extends beyond the school environment. In the modern global economy, employers increasingly value individuals who possess strong analytical and problem-solving skills. Tapper J. (2004) [5] notes that organizations require employees who are capable of transferring their critical thinking abilities to professional contexts and addressing complex workplace challenges. Therefore, the development of critical thinking in schools contributes significantly to preparing students for future careers.

In addition, critical thinking is closely connected with the development of responsible citizenship. Students who learn to evaluate information critically are better prepared to participate actively in democratic processes and make informed decisions in society. In an age characterized by large volumes of digital information and media influence, the ability to distinguish between reliable and unreliable sources is particularly important. Schools therefore play a vital role in helping students develop the analytical skills necessary to navigate modern information environments.

The integration of modern educational technologies can further support the development of critical thinking in the school learning environment. Digital tools, online resources, and interactive learning platforms provide students with access to

diverse perspectives and opportunities for collaborative problem-solving. When used appropriately, these technologies can enhance students' analytical abilities and encourage independent learning. However, teachers must guide students in evaluating digital information critically and using technological resources responsibly.

Another important factor in promoting critical thinking development is the creation of a supportive classroom atmosphere. Students are more willing to express their ideas, ask questions, and participate in discussions when they feel respected and encouraged. A positive learning environment that values curiosity, open dialogue, and intellectual exploration contributes significantly to the development of students' thinking abilities.

In conclusion, promoting the development of critical thinking in the school learning environment is one of the most important objectives of modern education. Schools have a fundamental responsibility to help students develop the cognitive skills necessary to analyze information, evaluate arguments, and make informed decisions. Through effective teaching strategies, supportive classroom environments, and the integration of critical thinking across the curriculum, educators can foster students' intellectual growth.

By encouraging inquiry, reflection, and analytical reasoning, schools prepare learners to face the challenges of the twenty-first century. The development of critical thinking not only improves academic performance but also equips students with the skills necessary for lifelong learning, professional success, and responsible participation in society.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Facione, P. A., C., F. N., & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skills. *Journal of Informal Logic*, 20(1), 61–84.
2. Fauzi, A., & Pradipta, I. W. (2018). Research methods and data analysis techniques in education articles published by Indonesian biology educational journals. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 4(2), 123–134. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i2.5889>

3. Glaze, A. L. (2018). Teaching and learning science in the 21st century: Challenging critical assumptions in post-secondary science. *Education Sciences*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.3390/educsci8010012>

4. Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

5. Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. 23(2), 199-222. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 199–222.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Татарінов Ілля** – студентка 4-го курсу, факультет історичної та філологічної освіти, Уманський національний університет.

### ***eTWINNING – СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ***

**Світлана ТЕЗІКОВА (м. Ніжин, Україна)**

Програма Erasmus+ eTwinning була започаткована у 2005 році під егідою Європейської Комісії та мала на меті створення умов для професійного спілкування освітян, залучення школярів до участі у проєктній діяльності з використанням цифрових інструментів, створення належних умов для формування громадян об'єднаної Європи. Україна приєдналася до програми у 2012 році. На тепер учасниками програми є не лише шкільні вчителі, а й викладачі та здобувачі закладів педагогічної освіти, професійної освіти, а також вихователі закладів дошкільної освіти. Програма об'єднує понад 1,2 млн освітян з 44 країн, які працюють з 12 млн вихованців, учнів та студентів [2, с. 19].

Середовищем для спілкування учасників програми стала Європейська платформа шкільної освіти (European School Education Platform, ESEP), яка була запущена у 2022 році та сприяла активному розвитку окремого напрямку

eTwinning для майбутніх учителів (eTwinning for Future Teachers / Initial Teacher Education) [3, с.66]. Мова спілкування учасників програми – англійська. Отже, майже у всіх країнах-учасницях основною аудиторією програми стали вчителі англійської мови, які могли успішно залучати учнів до роботи у міжнародних проєктних командах. Обов'язковою умовою eTwinning є участь у проєкті представників щонайменше двох країн, що природно висуває проблему спільної мови для спілкування. На тепер аудиторія учасників змінюється: все більше залучаються вчителі різних предметів, і проєкти часто є міждисциплінарними, але мова спілкування залишається англійською, що потребує відповідної фахової підготовки вчителів та мовної компетентності учнів.

У 2025-2026 навчальному році у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя запроваджено пілотний проєкт *Інноваційна модель практичної підготовки здобувачів ОП «Середня освіта. Англійська мова і література» із використанням eTwinning*, що зумовлено необхідністю модернізації освітнього процесу, посиленням його практичної спрямованості та розвитком міжнародної співпраці університету. Реалізація пілотного проєкту, на нашу думку, сприятиме формуванню у студентів професійних, цифрових і міжкультурних компетентностей, підвищенню якості практичної підготовки та наближенню освітньої програми до європейських стандартів. Пілотний формат дозволить апробувати модель інтеграції міжнародної проєктної діяльності у практику та визначити доцільність її подальшого масштабування в університеті.

Розробка та апробація моделі інтеграції eTwinning у практичну підготовку здобувачів відбуваються за участі здобувачів освіти ОП *Середня освіта. Англійська мова і література*: 4 курс (8 осіб) – педагогічна (виробнича) практика; 3 курс (14 осіб) – виховна мовна практика; 2 курс (12 осіб) – вибіркова дисципліна (*Keeping up with the World: Learning English through Media*). На другому курсі студенти навчаються працювати на Європейській платформі шкільної освіти, аналізують інформацію, знайомляться

із можливостями програми eTwinning, виконують навчальний проєкт з використанням TwinSpace. Завданням студентів 3-го курсу є експертна оцінка діючих проєктів, які виконують учні у закладах освіти у міжнародних проєктних командах. На виробничій (педагогічній) практиці студенти четвертого курсу, разом зі шкільними вчителями, реалізують проєкти eTwinning від ідеї до результату. Значну роль при цьому відіграють вчителі-ітвінери. У процесі пілотування ідеї було використано досвід амбасадорів програми eTwinning.

Підґрунтям для розробки пілотного проєкту стали матеріали моніторингова дослідження шляхів інтеграції eTwinning у програми підготовки вчителів, проведеного Європейською Комісією у 2023 році [4], а також наша участь у Європейській конференції з підготовки вчителів 2025 (Advancing basic skills and innovation through eTwinning for future teachers, Milan (Italy)) [1]. Учасники конференції підтримали ідею про те, що чим раніше майбутній вчитель буде залучений до реального професійного спілкування у міжнародній спільноті, тим більш мотивованим буде його навчання у програмі, і завдання щодо удосконалення мовної та професійної компетентності будуть більш реалістичними.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Advancing basic skills and innovation through eTwinning for future teachers / European Conference for Initial Teacher Education 2025. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/events/etwinning-future-teachers-european-conference-initial-teacher-education-2025> (date of access: 22.03.2026).
2. Lockhart E. Why and How to Use eTwinning in Initial Teacher Education / Visibility of eTwinning Projects Group July 2025 Newsletter pp. 19-24. URL: [https://www.researchgate.net/publication/395833458\\_Why\\_and\\_How\\_to\\_Use\\_eTwinning\\_in\\_Initial\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/395833458_Why_and_How_to_Use_eTwinning_in_Initial_Teacher_Education) (date of access: 22.03.2026).
3. Supporting citizenship education through eTwinning / Luxembourg Publications Office of the European Union, 2025. P. 73. URL: <https://school->

*Сучасні лінгвістичні парадигми : матеріали міжнародної наукової конференції. Випуск 8*  
[education.ec.europa.eu/en/discover/news/supporting-citizenship-education-through-etwinning](https://education.ec.europa.eu/en/discover/news/supporting-citizenship-education-through-etwinning) (date of access: 22.03.2026).

4. The impact of eTwinning on initial teacher education: Placing teacher educators and student teachers in the spotlight / Full monitoring report 2023. URL: [https://www.researchgate.net/publication/378776237\\_The\\_impact\\_of\\_eTwinning\\_on\\_initial\\_teacher\\_education\\_Placing\\_teacher\\_educators\\_and\\_student\\_teachers\\_in\\_the\\_spotlight\\_Full\\_report\\_2023](https://www.researchgate.net/publication/378776237_The_impact_of_eTwinning_on_initial_teacher_education_Placing_teacher_educators_and_student_teachers_in_the_spotlight_Full_report_2023) (date of access: 22.03.2026).

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Світлана Тезікова** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, амбасадор програми Erasmus+ eTwinning for Future Teachers (ITE).

### ***ІДІОСТИЛЬ ЛЬЮЇСА КЕРРОЛА***

#### **Ксенія ТИРВИРОВА-ВАЛИПЧ (м. Полтава, Україна)**

Ідіостиль – це особистісний підхід автора до написання тексту через призму естетичної реалізації думки письменника, що проявляється у вигляді синтезу жанрових форм та індивідуального набору мовних інструментів [2, с 37.] А. Ткаченко, Д. Наливайко, О. Кухар-Савич, П. Білоус, Т. Гундорова., в своїх працях акцентують увагу на теорії індивідуального стилю письменника, виокремлюючи важливі аспекти світорозуміння автора.

Зазначимо, що відомий дослідник української прози О. Кухар-Онишко розглядає категорію стилю створення тексту, як відображення унікального творчого почерку та світогляду митця. На думку науковця, авторське бачення світу людини не лише забезпечує структурну єдність твору, а пронизує всі його рівні надаючи тексту внутрішньої системності та художньої цілісності [3, с. 33].

Ідіостиль Л. Керрола вирізняється унікальним поєднанням мовних аномалій, висвітлюючи приховані можливості мови. У творі «Аліса в країні Див» (1865) автор створює низку ігрових та пародійних моментів, задіюючи всі рівні мови: від звукового оформлення до незвичної побудови речень [5].

Письменник використовує мову не тільки для простого опису пригод Аліси, а перетворює текст на лінгвістичну систему та об'єкт художнього дослідження, експериментуючи з мовними елементами, паралельно вибудовуючи фантастичний світ країни Див.

Доцільніше розглядати явища авторських аномалій через призму внутрішньої смислової взаємодії, бо незвичні прийоми письменника працюють на виявленні та актуалізації прихованих потенцій мови, де кожен ігровий елемент базується на глибокому знанні фонетичних, морфологічних та синтаксичних закономірностей, які Л. Керрол реалізує через такі механізми:

- паронімічна атракція – звукова ступінь схожості слів, при якому вони взаємодіють на семантичному рівні;
- омонімічна подібність реалізується переважно через каламбур. Автор майстерно використовує багатозначність слів, змушуючи героїв та читача постійно замислюватися над значеннями лексем. Звична логіка діалогу руйнується, поступаючись місцем ігровій реальності;
- антанаклаза – ґрунтується на повторенні одного й того самого слова, але в різних, часто полярних значеннях;
- метатетична паронімія – перестановка звуків або складів у середині слова чи на межі слів, утворюючи звукову побідність (паронімію), базується на метатезі;
- «слова-портмоне» («слова-валізи») – слова в яких «запаковано» два значення. Термін був введений Льюїсом Керролом у творі «Аліса в Задзеркаллі» (1871) [1].

- трансформація фразеологізмів – у творі автор наочно показує, що у просторі нонсенсу їх можна зібрати і перезібрати, утворюючи таким чином комічний ефект [4, с.119].

Отже, якщо наявність у творі ознак стильової неоднорідності, надуманості чи штучності, може свідчити про незавершеність процесу формування індивідуальної манери письменника та брак творчої зрілості, то в ідіостилі Льюїса Керрола ці риси хоч і трансформуються, проте утворюють свідому художню стратегію, де автор вбудовує мовну деструкцію в логічно завершену систему нонсенсів.

В свою чергу, вивірене використання таких засобів, як паронімічна атракція, омонімічна подібність, антанаклаза, метатетична паронімія, «слів-портмоне» («слів-валіз») та трансформації фразеологізмів, слугує показником глибокої інтелектуалізації художнього тексту автором.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Аліса в Країні Див. Аліса в Задзеркаллі. Vivat Інтернет-магазин. URL:<https://vivat.com.ua/product/alisa-v-kraini-dyv-alisa-v-zadzerkalli/> (дата звернення 18.04.16).

2. Корнієнко А. І. Ідіостиль автора: мовно-літературознавчий аспект / А. І. Корнієнко, А. С. Бугайова // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2016. № 25, т. 1. С. 36 – 38.

3. Кухар-Онишко О. С. Індивідуальний стиль письменника: генезис, структура, типологія / О. С. Кухар-Онишко. К.: Вища школа, 1985. 175с.

4. Шутьженко Ю. М. Лінгвістичні механізми реалізації мовної гри в авторських аномаліях Л. Керрола. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2024. № 1. С. 117–120.

5. Carroll L. Alice's adventures in Wonderland. URL: [https://www.adobe.com/be\\_en/active-use/pdf/Alice\\_in\\_Wonderland.pdf](https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf) (дата звернення: 16.04.2026).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тирвирова-Валипіч Ксенія** – студентка магістратури Національного університету «Полтавська політехніка ім. Юрія Кондратюка»

### **КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ В НОВЕЛІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «ПРОТИ МІСЯЦЯ»**

**Олена ТУРЧАК (м. Дніпро, Україна)**

Григор Тютюнник – один із найвидатніших майстрів української літератури ХХ століття, творчість якого сповнена глибоким психологізмом. Автор не просто описує події, він досліджує людську душу за допомогою майстерно використаної художньої деталі, що часто підкреслює внутрішню напругу персонажів. У новелі «Проти місяця» письменник постає не тільки як психолог, а й тонкий лірик, який використовує метафору як спосіб відображення душевного стану героїв. Питання метафоризації прози Григора Тютюнника було об'єктом наукових студій сучасної мовознавчої науки [1; 2]. Наша розвідка присвячена концептуальній метафорі, яка є ланкою, що поєднує зовнішній світ і внутрішні переживання персонажів.

Однією з ключових концептуальних метафор новели є *«ніч – шлях до пізнання одне одного»*, яка реалізується через нічний хронотоп як символ духовного зближення персонажів. Темрява, тиша, музика – усе сприяє зародженню почуттів між Ладком та незнайомою йому дівчиною. Ніч виконує кілька функцій: створює інтимний простір спілкування, зменшує відстань, сприяє поступовому пізнанню персонажів. Саме в нічній атмосфері Ладко і вчителька починають розмову, яка відкриває їх одне одному. У темряві зникає звична дистанція, яка дає можливість глибше зрозуміти почуття, що зародилися між Ладком та дівчиною. Образ місяця набуває символічно-метафоричного значення й функціонує як маркер внутрішнього стану персонажа. Місячне світло робить видимим те, що не помітне вдень. Воно створює специфічну атмосферу інтимності та психологічної відкритості, хоча й не розкриває простір

повністю, а лише окреслює предмети та постаті. Така само змальовуються в новелі й людські почуття: вони не проговорюються прямо, відверто, а поступово проявляються через натяки, паузи, мовчання, зміну емоційного стану героїв.

Концептуальна метафора *«природа – мова невисловних почуттів»* моделює та передає психологічний стан персонажів, де природа функціонує як проєкція емоційного стану людини. Ця метафора виконує важливу текстотвірну функцію, оскільки саме завдяки образам природи читач бачить зародження почуттів героїв, стають помітними їхні приховані переживання. Природа – це знак (код), який транслює внутрішні стани персонажів, тобто своєрідна ланка комунікації, яка дає героям можливість відчувати духовну близькість.

Концептуальна метафора *«музика – міст між світами»* символізує зближення Ладка та дівчини. Музика дозволяє їм зустрітися, вона стає посередником, що перетворює розбіжності в поглядах на порозуміння. Їхнє спільне заняття музикою створює атмосферу довіри, близькості, поступово відкриваючи внутрішній світ кожного. Метафора *«музика – міст між світами»* виконує дві функції: соціокультурну (долаються бар'єри у світоглядах) та психологічну (герої пізнають одне одного). Вона підкреслює, що музика є універсальною силою, здатною об'єднувати різні світи та перетворювати непорозуміння на взаєморозуміння.

Отже, концептуальні метафори в новелі Григора Тютюнника «Проти місяця» не лише стилістичний прийом, вони є засобом психологізації та відображення внутрішнього світу персонажів. Концептуальні метафори допомагають авторові передати складні переживання героїв, а читачеві відчувати їхню піднесеність і відстороненість від буденності.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитрієв С. В. Метафоричні моделі в новелі Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном». *Записки з українського мовознавства*. 2025. Вип. 32. С. 204–213. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2025.32.337352>

2. Франчук М. В. Особливості метафори в оповіданнях Григора Тютюнника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2020. Вип. 1 (92). С. 51–59.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Турчак** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри європейських і східних мов та перекладу Університету імені Альфреда Нобеля.

#### ***THE SALIENCE OF ENVIRONMENTS IN TENAS EFFENDY'S TUNJUK AJAR MELAYU: A CRITICAL ECOLINGUISTIC ANALYSIS***

**Mohd. FAUZI (Pekanbaru, Indonesia)**

This study aims to examine the salience of environments in *Tunjuk Ajar Melayu* by Tenas Effendy through a critical ecolinguistic approach. The primary focus of this research is to explore how the environment is represented, prioritized, and constructed in the text, as well as how the language used reflects the relationship between humans, culture, and the environment. This study employs a qualitative descriptive method by analyzing linguistic units, traditional expressions, and discourses related to natural and social environments. The findings indicate that the environment holds a high degree of salience in the text, functioning not merely as a setting but also as a source of values, norms, and life guidance for the Malay community. The representation of the environment reflects local wisdom that emphasizes balance, harmony, and human responsibility toward nature. Furthermore, the language used in *Tunjuk Ajar Melayu* embodies ecological ideologies that reinforce awareness of environmental preservation. Therefore, this study highlights that traditional cultural texts serve as important media for constructing, maintaining, and transmitting ecological values through language.

**Keywords:** *ecolinguistics; environment; salience; culture; values*

#### **INTRODUCTION**

The book *Tunjuk Ajar Melayu* is a legacy of the local wisdom values of the Malay community, rich with moral teachings, ethics, and the relationship between

humans and nature. One important aspect that stands out in this work is environmental awareness, which is reflected in various pieces of advice and teachings that emphasize the importance of maintaining the balance of nature. In the Malay perspective, nature is not merely a place to live, but an integral part of human life. Forests, rivers, land, and the sea are seen as sources of life that must be respected and preserved. This value is reflected in traditional expressions that teach humans not to damage nature, because environmental destruction will ultimately bring disaster to humanity itself.

*Tunjuk Ajar Melayu* also instills the principle of intergenerational responsibility. Nature is not only to be used for present needs, but must also be passed on in good condition to future generations. Therefore, excessive exploitation is strongly discouraged in Malay values. A careful, wise, and considerate attitude in utilizing natural resources is an important part of these teachings. In addition, there is also the value of balance (harmony) between humans and the environment. Humans are taught to live in harmony with nature, to follow natural laws, and to understand the signs of environmental change. This shows that the Malay community possesses strong ecological knowledge, even though it is conveyed through advice and traditional customs. This situation is also highlighted by Sinar (2020: 70), who states that many regional languages in Indonesia are currently at a critical point, making it increasingly difficult for them to survive, function effectively, and be fully passed down to future generations. As a result, numerous elements of indigenous knowledge and the wisdom of local cultural figures have been lost or have disappeared before they could be properly documented. Furthermore, the growing influence and dominance of international, regional, and national languages continue to place additional pressure on minority languages, further threatening their existence.

Research that examines the salience of environmental values in relation to local wisdom is essential for sustaining cultural heritage and reinforcing national identity. In the absence of such scholarly efforts, there is a significant risk that this form of intellectual and cultural wealth will gradually disappear, rendering it inaccessible to future generations.

A number of prior studies have explored the intersection of language and ecology from various perspectives. For instance, Fauzi et al. (2021) analyzed Malay maritime-oriented texts through a critical ecolinguistic approach, while Fauzi et al. (2021) also investigated the ecosophy embedded in the *Terubuk Fish Poem*. Furthermore, Fauzi (2020) examined the ecological philosophy of the “Cangkir Kera” in the Banglas folktale *Antara Rintis* by Hang Kafrawi. In a similar vein, Astawa et al. (2019) discussed the representation of the *Tri Hita Karana* ecosophy in the *awig-awig* (customary law) of Tenganan Pegringsingan Village from a critical ecolinguistic perspective. Additionally, Junaidi (2019) explored the maritime spirit in the poems of Rida K Liamsi, while Jismulatif and Dahnilsyah (2019) investigated the relationship between language and ecology through a case study of *Tunjuk Ajar* language in Riau. Earlier, Mishra (2016) also contributed to this field through a study on ecocriticism focusing on environmental issues in literature.

The present study aims to identify and analyze the salience of environmental responsibility teachings as articulated in the Malay Teachings book. Moreover, it seeks to uncover patterns of environmental management, protection, development, utilization, and intergenerational transmission as reflected in Malay cultural practices.

## LITERATURE REVIEW

The analytical framework of this study is grounded in several key concepts, namely salience, critical ecolinguistics, local wisdom, and an examination of Malay Teachings.

## SALIENCE

The concept of **salience** refers to the degree to which particular aspects of reality are foregrounded in language and discourse, thereby rendering them more perceptually prominent, cognitively accessible, and socially significant. Language functions not merely as a neutral medium of communication, but as a discursive mechanism that actively shapes human attention and environmental awareness. Through lexical selection, syntactic structuring, frequency of representation, and the organization of narrative focus, discourse can systematically foreground certain themes—such as economic growth—while simultaneously backgrounding or

marginalizing others, including environmental degradation and biodiversity loss. Consequently, salience in ecolinguistics plays a pivotal role in constructing patterns of perception, value formation, and behavioral orientation toward the natural world, insofar as recurrently emphasized elements in discourse are more likely to be construed as important than those that are omitted or infrequently articulated. Stibbe(2015) explained that Salience was a story in people's minds that an area of life is important or worthy of attention. According to Arran Stibbe, the statement suggests that **salience** can be understood as a form of "mental narrative" through which individuals perceive certain aspects of life as important or worthy of attention. In this sense, importance is not inherent, but socially and cognitively constructed through language, experience, and discourse. When particular issues are consistently highlighted and reinforced, they become more salient in human consciousness, whereas aspects that are rarely articulated tend to remain unnoticed or marginalized.

### **CRITICAL ECOLINGUISTICS**

Within the domain of Ecolinguistics, critical ecolinguistics investigates diverse forms of discourse by drawing on an eco-critical perspective, such as that proposed by Alwin Fill (2001), which emphasizes the ethical evaluation of language use. This approach entails examining environmental terminology, the deployment of metaphors and euphemisms, and uncovering the underlying ideologies as well as ethical assumptions embedded in linguistic representations of environmental and ecological issues. Furthermore, Peter Mühlhäusler (1996) outlines four fundamental perspectives on the relationship between language and the environment: (1) language is autonomous and inherently meaningful; (2) language is shaped by the world; (3) the world is constructed through language, as suggested in structuralist and post-structuralist traditions; and (4) language and the world exist in a dynamic interrelationship.

In addition, Yuniawan (2017) argues that critical ecolinguistics, as a meaning-rich and value-neutral field of inquiry, offers significant potential for addressing a range of human, social, and cultural challenges. As an extension of both ecolinguistic and critical linguistic traditions, it therefore warrants greater attention, particularly in

the context of environmental concerns. Considering the characteristics of Malay teaching texts authored by Tenas Effendy, the critical ecolinguistic framework proposed by Arran Stibbe (2015) in *The Stories We Live By* is especially relevant. This is because such texts encapsulate Malay history and narrative traditions, while also conveying moral guidance for younger generations regarding the relationships between humans and God, humans and the natural environment, and humans with one another.

### **LOCAL WISDOM**

Riau Malay texts embody a wide range of local wisdom values related to environmental stewardship, enabling their transmission across generations. This perspective aligns with the view of Robert Sibarani (2013), who argues that studies on language, environment, and culture also encompass processes of revitalization and preservation. Such processes aim to identify patterns of reactivation, management, transmission, protection, development, and the practical application of cultural traditions and local wisdom, with the broader goal of preparing younger generations for a more harmonious and prosperous future.

Moreover, Malay society demonstrates a well-developed socio-cultural framework for maintaining environmental balance and sustainability. Within the Malay cultural system, values function as guiding principles that direct human behavior toward ecological preservation. These values are manifested across various cultural expressions, both in verbal forms and in concrete practices, as noted by Thamrin (2014).

From an epistemological perspective, local wisdom can be understood as operating across three interrelated domains, as proposed by Soerjanto Poespowardojo and Alexander (1986), namely: the domain of facts, the domain of self-reliance, and the domain of values. The factual domain pertains to nature and is grounded in empirical-analytical inquiry; the domain of self-reliance concerns the human individual as an autonomous agent; and the domain of values relates to the social sphere, particularly the norms and principles that govern communal life.

## MALAY TEACHINGS

The *Riau Malay Teaching Guide* authored by Tennas Effendi constitutes a culturally rich text that encapsulates a wide range of moral and social values. The work encompasses various forms of advice and ethical guidance derived from different relational contexts, including the counsel of teachers to students, parents to children, household relations, and broader societal instructions. It also covers themes of responsibility in nurturing children, fostering social solidarity, maintaining harmonious domestic life, as well as leadership principles and environmental stewardship, all of which are framed within the concept of *amanah* (trust or moral responsibility).

In Malay tradition, one prominent pedagogical form is *nasihat* (advice) and *amanah* (trust), which are typically communicated directly from the giver to the recipient. These forms of guidance are often categorized according to relational context, such as a teacher's advice to students or parental counsel to children. Despite these contextual distinctions, the substance of *amanah* remains fundamentally consistent, as it is grounded in shared value systems derived from religious teachings, customary practices, and prevailing social norms. These values emphasize ethical conduct, politeness, and proper behavior toward peers as well as elders (Effendy, 2004:1).

Furthermore, advice related to environmental responsibility reflects the close interrelationship between the Malay community and their natural surroundings. Nature is conceptualized not only as a source of livelihood but also as a foundation of cultural expression. This relationship is evident in everyday practices, where traditionally Malay communities have depended on marine and forest resources across generations. These natural resources have been utilized for a variety of purposes, including the production of tools and equipment for traditional ceremonies, construction materials, household utensils, fishing and hunting implements, agricultural instruments, and even traditional medicinal preparations (Effendy, 2004:261–262).

## **METHOD**

This study employed a qualitative research approach, which is designed to systematically collect and describe data in a scientific manner. The data were obtained through a documentation method as outlined by Sudaryanto (2015), with the primary source being *Tunjuk Ajar Melayu* compiled by Tenna Effendy (2004). The data consist of lexemes, clauses, and stanzas found in *Tunjuk Ajar Melayu* that are associated with the preservation of cultural traditions and local wisdom, including processes of management, transmission across generations, protection, development, and utilization. These cultural elements are oriented toward preparing the younger generation for a more harmonious and prosperous future.

In the data analysis process, note-taking techniques and non-participatory observational reading were applied, in which the researcher functions as a passive observer who listens and examines the text without engaging in the narrative. Subsequently, the researcher conducted a close reading and systematically recorded ecological wisdom (ecosophy) related to environmental themes found within the text of *Tunjuk Ajar Melayu*. The analytical procedure follows the interactive model proposed by Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña (2014: 16–20), which involves three interrelated stages: data condensation, data display, and conclusion drawing/verification.

The collected data were further interpreted using the framework of critical ecolinguistics proposed by Arran Stibbe (2015), alongside the concept of local wisdom developed by Robert Sibarani (2013).

## **FINDINGS/RESULTS**

The discussion of environmental stewardship within Malay teachings is grounded in the interrelated principles of management, inheritance, protection, and utilization. This framework is articulated through the interplay of language and ecological context, reflecting the Malay community's long-standing tendency to inhabit and establish settlements in close proximity to nature, particularly in resource-rich environments. Historically, Malay societies have formed villages near coastal areas, rivers, and lakes, indicating a sustained dependence on natural resources.

Within this context, Malay elders have long recognized that such environmental wealth should not be exploited destructively, but instead must be preserved, nurtured, responsibly utilized, and transmitted to future generations. This perspective is clearly reflected in various forms of traditional Malay advice, including those documented in *Tunjuk Ajar Melayu*.

Acknowledging the profound interconnection between human life and the natural world, the Malay community has developed cultural practices aimed at maintaining ecological balance and environmental sustainability. These principles are embedded in customary norms, particularly in the form of *pantang larang* (taboos), which regulate the use and conservation of natural resources. Such regulations encompass a wide range of ecological domains, including forests, land, seas, straits, islands, sanctuaries, rivers, lakes, as well as inhabited and cultivated areas such as villages, fields, and gardens (Effendy, 2004:262).

### **Salience of Nature Protection, Management and Heritage**

The **salience of environmental protection** in Malay discourse is deliberately constructed by Malay elders through traditional expressions that are transmitted to future generations. In this context, salience refers to how the value of safeguarding nature is linguistically foregrounded and made cognitively prominent so that it becomes a central aspect of collective awareness. Through these expressions, the natural environment is not only inherited as a physical reality but also as a moral responsibility, with its wealth of resources positioned as something that must be protected, maintained, and sustainably managed.

The use of figurative and indirect expressions enhances this salience by ensuring that ecological messages are embedded in culturally acceptable and aesthetically refined language. This communicative strategy reflects Malay linguistic wisdom, in which messages are conveyed politely yet remain rhetorically powerful and cognitively impactful. As a result, the recipients are guided to internalize environmental values without experiencing confrontation or resistance, which further strengthens the acceptance and persistence of these values across generations.

From a salience perspective, the repeated emphasis on environmental care in these expressions elevates the idea of ecological responsibility as a dominant cultural focus. The natural world is consistently brought into prominence within discourse, ensuring that its protection is perceived as both socially expected and morally significant. The messages concerning the preservation of the surrounding environment are further illustrated in the following stanzas:

*apa tanda hidup menenggang ,  
what is the sign of tolerating life,  
menjaga alam mengikut undang  
protect nature by law*

The Malay community has long established customary rules for environmental protection that function as culturally embedded mechanisms of ecological governance. These rules, although transmitted in oral and unwritten forms, attain a high degree of **salience** within the community, as they are consistently foregrounded in collective memory, socially reinforced, and widely recognized as authoritative norms. In this sense, environmental protection becomes a cognitively and culturally prominent value that guides communal behavior, despite the absence of formal codification.

From a salience perspective, these unwritten regulations gain their strength through continuous repetition in social practice and discourse, which makes them highly visible in the community's shared understanding of proper conduct. As a result, they are not perceived as optional guidelines but as essential moral imperatives that structure everyday interactions with the environment. The idea that the protection of forests and land constitutes a binding mandate is therefore strongly emphasized and cognitively highlighted within Malay cultural knowledge systems. This principle is reflected in the following quotation:

*(1) Tanda orang memegang **amanah**,  
Signs of people holding the trust,  
**Pantang merusak hutan dan tanah**,  
Do not destroy the forest and land,*

*Kalau binasa hutan yang lebat,*

If the dense forest perishes,

*Rusak Lembaga hilanglah adat*

Broken institutions, lost customs

*Tanda orang berpikir panjang,*

Signs that people think wisely

*Merusak alam ia berpantang.*

Destroying nature he abstains.

*Tanda orang berbudi pekerti,*

The sign of a virtuous person,

*Merusak alam ia jauhi.”*

Destroying nature he stays away from."

*Tanda orang berakal budi,*

Sign of a wise man,

*Merusak hutan ia tak sudi*

Destroying the forest he doesn't want to

The text strongly constructs and directs cognitive attention toward the idea that environmental protection is a central and fundamental value in Malay culture. Salience here operates through linguistic strategies that foreground the relationship between nature, morality, and social continuity, thereby making environmental issues highly prominent in conceptual understanding.

Salience is established through the repetition of prohibitive ecological norms, such as “*pantang merusak hutan dan tanah*” (it is forbidden to damage forests and land) and “*berpantang merusak alam*” (abstaining from destroying nature). This repetition foregrounds ecological prohibition as a key cultural value and strengthens its presence in collective memory. From an ecolinguistic perspective, the more frequently a normative idea is reiterated, the higher its degree of salience within cultural cognition.

The text enhances salience by linking environmental degradation to the collapse of social and cultural systems, as seen in the statement that the destruction of

forests leads to the loss of customary institutions and social order. This causal framing increases salience by extending the significance of environmental issues beyond the physical domain, positioning nature as foundational to cultural and societal stability. As a result, the environment becomes highly prominent as a structural pillar of social life.

Salience is reinforced through the extensive and concrete representation of ecological spaces, including forests, rivers, lakes, and customary (*ulayat*) lands. This layered enumeration produces a cognitive-visual effect that makes the environment appear as an encompassing and dominant element of Malay life, thereby intensifying its perceptual prominence.

The text increases salience through strong moral evaluation, particularly through concepts such as *amanah* (trustworthiness), *berbudi pekerti* (ethical conduct), and *berakal budi* (wisdom). By associating environmental care with moral identity, the discourse elevates ecological responsibility to a marker of ethical personhood, making it ideologically salient.

There is a clear cognitive contrast between environmental destruction and preservation. Strict prohibitions such as *berpantang merusak alam* position ecological harm as absolutely unacceptable under any circumstance. This sharp contrast enhances salience by establishing clear moral boundaries, leading readers to perceive environmental destruction as deviant and socially intolerable behavior.

(2) *Tanda ingat ke anak-cucu,*

A sign of remembrance to children and grandchildren,

*Merusak hutan hatinya malu,*

Destroying the forest his heart is ashamed,

*Tanda ingat ke hari tua*

A sign of remembering the old days

*Laut dijaga bumi di pelihara*

The sea and the earth are being protected

The data above reveals that Malay discourse systematically constructs a cognitive hierarchy of attention in which ecological responsibility is highly

foregrounded and continuously reinforced within cultural consciousness. Saliency is established through the repetition of the discourse marker “tanda ingat” (a sign of remembering), which appears frequently across the expressions. This repetition functions not merely as a linguistic structure but as a cognitive mechanism that emphasizes the need for constant moral reflection in human–environment relations. Consequently, the notion of “remembering” becomes highly salient as it repeatedly frames environmental responsibility as an essential point of reference.

Saliency is strengthened through the intergenerational focus on “anak-cucu” (children and grandchildren). This representation makes environmental degradation concrete and emotionally resonant by linking it to family and descendants. From a saliency perspective, such intergenerational framing increases the perceptual prominence of ecological issues by engaging affective dimensions such as responsibility and moral concern.

The expression “*merusak hutan hatinya malu*” (“those who destroy forests feel ashamed”) illustrates the internalization of emotion as a mechanism for highlighting ecological values. Here, shame functions as a moral regulator that makes environmental destruction highly salient at an ethical level. Thus, ecological harm is not only viewed as environmental damage but also as a violation of personal moral identity.

Saliency is also constructed through the structural repetition of opening phrases such as “tanda ingat”, which appears in 26 out of 71 expressions. This repeated framing creates a cognitive reinforcement effect that strengthens the embedding of ecological values in collective consciousness. In ecolinguistic terms, such repetition crystallizes meaning and enhances its accessibility in social cognition.

There is spatial-ecological saliency through repeated references to natural elements such as forests, seas, the earth, rivers, and customary (ulayat) territories. This consistent enumeration ensures that nature remains continuously present in discourse, making it a dominant conceptual background in cultural thinking.

## **Saliency in Management, Sustainable exploitation and cultural and ecological inheritance**

In *Tunjuk Ajar Melayu* by Tennas Effendy, the concept of saliency in Ecolinguistics is evident through the emphasis on three key values: resource management, sustainable resource use, and cultural and ecological inheritance.

The text consistently positions nature as a trust that must be managed responsibly, utilized in a restrained and non-destructive manner, and transmitted to future generations. These three concepts are therefore foregrounded as central values in the discourse, constructing an ecological awareness that human–nature relations should always be guided by responsibility, sustainability, and intergenerational continuity.

(3) *Kalau tidak ada laut, hampalah perut*

If there is no sea, empty your stomach

*Bila tidak ada hutan, binasalah badan*

If there is no forest, the body perishes

*Tanda orang memegang amanat,*

Signs of people holding a mandate,

*Terhadap alam berhemat cermat*

Against nature, careful frugality

The text consistently constructs cognitive and cultural foregrounding of human dependence on nature and the moral obligation to protect it. First, saliency is established through the repeated emphasis on human dependence on natural resources, particularly the sea and forests. Expressions such as “*Kalau tidak ada laut, hampalah perut*” (“If there is no sea, the stomach will be empty”) and “*Bila tidak ada hutan, binasalah badan*” (“If there is no forest, the body will perish”) position nature as an essential foundation of life. This repetition makes nature highly salient in the reader’s cognitive framework, as human survival is directly linked to it.

Saliency is reinforced through the portrayal of extreme consequences such as hunger and death resulting from environmental loss. Such representations create a strong emotional effect, meaning that environmental issues are not only understood

rationally but also experienced affectively. In ecolinguistics, this emotional engagement increases the perceptual prominence of environmental concerns.

The text constructs salience through a contrast between resource use and environmental degradation. While nature is presented as a source of livelihood (fish, timber, forest products), there is also a clear warning against overexploitation. This contrast foregrounds the idea that resource use must be governed by ethical limits, thereby enhancing the visibility of sustainability as a key value.

Salience emerges through moral framing using terms such as “amanah” (trust) and “berhemat cermat” (careful frugality). By linking environmental management to moral responsibility, the text elevates ecological care into an ideological priority. Nature is thus not merely a resource but a trust that must be preserved.

There is intergenerational salience, as the text emphasizes that nature must be protected for future generations. This extends attention from present needs to long-term sustainability, strengthening the importance of conservation as a lasting value.

### **Salience of Ecological Preservation**

The salience of ecological preservation in *Tunjuk Ajar Melayu* by Tennas Effendy refers to the strong foregrounding of environmental care as a central cultural and moral value within Malay traditional discourse. Through repeated advice, metaphors, and intergenerational teachings, the text consistently positions nature—such as forests, seas, rivers, and land—as essential for human survival and social stability. This makes ecological responsibility highly prominent in collective consciousness.

(4) *Tanda ingat kepada Tuhan,*

*A sign of remembering God,*

*Menjaga alam ia utamakan.*

*Protecting nature is his priority.*

Text strongly foregrounds environmental stewardship as a highly prominent value embedded within religious, social, and moral systems. The salience is constructed through a theological framework that positions environmental responsibility as a duty before God. By linking the management of nature to religious

faith, ecological preservation is elevated to a highly salient ideological position, as it is interpreted not only as a social action but also as an expression of spiritual obedience.

The concept of *khalifah* (vicegerent or steward of the earth) reinforces salience by assigning humans a divinely mandated role as primary caretakers of the. This designation enhances the cognitive prominence of ecological responsibility, positioning humans at the center of environmental governance. Salience is further strengthened through the emphasis on the long-term and universal function of nature for all generations, from the beginning of creation until the Day of Judgment. This expansive temporal framing broadens the scope of attention, making ecological preservation a continuous and universal obligation rather than a temporary or localized concern. The text enhances salience by integrating the relationships between humans and God, humans and other humans, and humans and nature into a unified ethical system. This interconnected framework intensifies the prominence of ecological issues, as environmental stewardship becomes inseparable from broader moral and social responsibilities.

(5) *Siapa sadar dirinya khalifah,*

Who is aware that he is the caliph,

*Terhadap alam takkan menyalah.*

Against nature will not be wrong.

The responsibility of a *khalifah* is considered a profound and demanding trust, requiring wisdom in all aspects of life as well as a clear understanding of one's role and obligations. When this responsibility is fully realized, it leads to ethical behavior toward the environment, as expressed in the phrase "*Terhadap alam takkan menyalah*" ("toward nature, one will not act wrongly"), meaning that such a person will not deviate from proper conduct, violate ethical boundaries, or engage in harmful actions.

In this sense, awareness of one's role as a *khalifah* fosters restraint in interacting with nature, preventing environmental destruction and the overexploitation of natural resources. This understanding reflects a moral alignment

between human conduct and divine expectations. Additional expressions illustrating the relationship between human behavior as God's creation and environmental responsibility can be seen in the following examples:

(6) *Apa tanda hidup beriman ,*

What are the signs of a life of faith?

*Tahu menjaga kampung halaman*

Know how to take care of your hometown

Data (5) and (6) exhibit a high degree of salience within Ecolinguistics, as they foreground a triadic structure of relationships involving humans and nature, humans and other humans, and humans and God. These three relational dimensions are presented as an integrated and inseparable system, indicating that ecological, social, and spiritual responsibilities are equally central in shaping human conduct.

From a salience perspective, the text actively constructs these relationships as cognitively prominent by consistently emphasizing their interconnectedness. Nature is not treated as an isolated entity but as part of a broader moral framework in which human actions toward the environment simultaneously reflect social ethics and spiritual accountability. This discursive integration enhances the prominence of ecological stewardship, positioning it as a key indicator of proper human behavior. The following advisory expressions concerning environmental preservation further illustrate how ecological responsibility is foregrounded as a central value within this interconnected system.

(7) *Tebasnya tidak menghabiskan*

the slash doesn't spend

*tebangnya tidak memunahkan*

cutting it does not destroy

*bakarnya tidak membinasakan*

the burn doesn't destroy

Data (7) shows that the text strongly constructs cognitive foregrounding of sustainability principles and restrictions on environmental exploitation through repetitive and parallel linguistic structures. Salience is created through the repetition

of negative constructions such as “does not exhaust,” “does not destroy,” and “does not annihilate.” This repetitive pattern makes the idea of prohibiting environmental damage highly prominent in the reader’s cognitive awareness. In ecolinguistic terms, such parallel repetition functions as a form of cognitive reinforcement, making conservation values more memorable and easily internalized.

Moreover, salience is strengthened through the gradation of ecological actions (cutting, felling, burning), which represent different forms of human intervention in nature. By presenting three distinct actions that share the same restrictive pattern, the text generalizes the idea that all forms of environmental exploitation must be limited. This enhances the conceptual prominence of caution and restraint in environmental management.

Salience is reinforced through the implicit contrast between human actions and their destructive consequences. Although not explicitly elaborated, terms such as “exhaust,” “destroy,” and “annihilate” evoke strong associations with total ecological damage. This intensifies awareness of the potential consequences of uncontrolled human activity.

Salience emerges through the foregrounding of sustainability as the dominant behavioral norm. By consistently emphasizing what must not be done, the discourse implicitly elevates environmental preservation as the ideal standard of conduct, making sustainability more prominent than exploitation itself.

(8) *Adat hidup memegang adat ,*  
*Customs live holding customs,*  
*Tahu menjaga laut dan selat*  
*Know how to protect the seas and straits*  
*Tahu menjaga timba yang lebat*  
*Know how to keep a heavy bucket*  
*Tahu menjaga tanah wilayah*  
*Know how to protect wilayah land*  
*Tahu menjaga semut dan ulat*  
*Know how to take care of ants and caterpillars*

*Tahu menjaga togok dan belat*

*Know how to take care of the stake and splint*

The expression in data (8) indicates that communities living in accordance with customary law possess a strong awareness of environmental stewardship, including the protection of seas and straits, forests, customary (ulayat) lands, and the surrounding fauna. The reference to safeguarding ants and caterpillars should not be interpreted as concern for these two small creatures alone, but rather as a symbolic representation of care for all forms of animal life. In this sense, the mention of small organisms highlights an ethic of attentiveness to even the most minor elements of the ecosystem.

Furthermore, the text also refers to traditional practices related to *togok* and *belat*. *Togok* is described as a small wooden hut built by fishermen at the end of a pier, typically used to moor boats after fishing activities. Meanwhile, *belat* refers to bamboo traps woven with fibers or rattan, traditionally used to confine fish in rivers or coastal waters during tidal changes (KBBI, 2005).

## **CONCLUSION**

The salience embedded in *Tunjuk Ajar Melayu* (Malay Teachings) constitutes a positively valued salience associated with the management, protection, preservation, and intergenerational inheritance of the natural environment. This salience is manifested across three dimensions: (1) the relationship between humans and the natural environment, which posits that human existence is inseparable from nature as the primary source of sustenance, clothing, and shelter. Consequently, forests, seas, and rivers must be maintained, as their degradation would disrupt Malay institutions and social structures, ultimately leading to their extinction; (2) the relationship among human beings, wherein managing, caring for, protecting, and bequeathing the environment is construed as a moral obligation to contemporaries and future generations; and (3) the relationship between humans and God, in which the world and its resources are regarded as divine provisions for human welfare. Thus, stewardship of nature represents an expression of gratitude to God and the fulfillment of humanity's mandate as *khalifah* on earth.

## SUGGESTION

Studies of the salience in Malay Teachings from a critical ecolinguistic perspective are still in an early stage, with many dimensions yet to be investigated in depth. At the very least, this research can provide a foundation for subsequent scholars seeking to examine linguistic phenomena in Malay Teachings, especially in the domain of critical ecolinguistics.

## REFERENCES

1. Alwi, dkk. (2005) *Kamus Besar Bahasa Indonesia. Edisi Ketiga*. Jakarta: Balai Pustaka, Departemen Pendidikan Nasional
2. Astawa, I Gede, dkk. (2019). The Representation of The Tri Hita Karana Ecosophy in The Awig-awig (Customary Law) Text of Tenganan Pegringsingan Village: Critical Ecolinguistics Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 10, No. 2, pp. 396-401, March 2019
3. Effendy, T. (2004). *Tunjuk Ajar Melayu-Butir Budaya Melayu Riau*. Yogyakarta, Adicita Karya
4. Fauzi, Mohd. (2020). Ekosofi Cangkir Kera dalam cerita rakyat Banglas Antara Rintis karya Hang Kafrawi, et.al. *Jurnal Ilmu Budaya*, Vol. 17 (1): 34-42
5. Fauzi, Mohd, et.al. (2021). An Analysis of Malay's Maritime-Oriented Texts by Using Critical English Eco-linguistics. *Asian EFL Journal*. Vol. 28 (3.3.): 56-74
6. Fill, A. & Mühlhäusler, P. (2001). *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology, and Environment*. London & New York: Continuum
7. Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language*, dalam Alwin Fill dan Peter Mhlhusler (ed) *The Ecolinguistics Reader Language. Ecology, and Environment*. London: Continuum.
8. Husni Thamrin. (2014). Revitalisasi Kearifan Lokal Melayu Dalam Menjaga Harmonisasi Lingkungan Hidup. *TOLERANSI: Media Komunikasi Umat Bergama*. Vol. 6 (1): 90-106

9. Jismulatif and Dahnilsyah. (2019). Language and Ecology in Ecolinguistics perspective: A case Study on Tunjuk Ajar Language in Riau, Indonesia”. *Journal of Physics Conference Series*. 1351 (012068).
10. Junaidi. (2019). Spirit of Maritime in Rida K.Liamsi’s poems. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. Diakses dari: [www.ijicc.net](http://www.ijicc.net) . Vol. 5 (2): 1240-1254
11. Miles, M. B., A. M. Huberman, dan J. Saldana. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3rd Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
12. Mishra, Sandip Kumar. (2016). Ecocriticism: A Study of Environmental Issues in Literature. *BRICS Journal of Educational Research*. October-December 2016. Vol 6 (4): pp 168-170
13. Mudofir. (2009). “Argumen Konservasi Lingkungan Sebagai Tujuan Tertinggi Syari’ah”. (Disertasi). UIN Syarif Hidayatullah-Jakarta
14. Muhlhausler, P. (1996). *Linguistic Ecology. Linguistic Change and Language Imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge.
15. Naess, Arne. (1995). The Shallow and the Long Range, Deep Ecology Movement, in A. Drengson and Y. Inoue (eds) *The Deep Ecology Movement: An Introductory Anthology* (Berkeley: North Atlantic Books, hlm. 8
16. Poespowardo, Soerjanto. (1986). *Local Genius dan Relevansinya dalam Modernisasi dalam Ayatrohaedi (ed). Keperibadian Budaya Bangsa (Local Genius)*. Jakarta Pustaka Jaya.
17. Sibarani, Robert. (2013). Pendekatan Antropolinguistik dalam Menggali Kearifan Lokal sebagai Identitas Bangsa” dalam Prosiding The 5th International Conference on Indonesian Studies: “Ethnicity and Globalization. Yogyakarta, 13-14 Juni 2013 di Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia di Yogyakarta
18. Sinar, T. S. (2010). Ungkapan Verbal Etnis Melayu dalam Pemeliharaan Lingkungan. Disampaikan dalam *Seminar Internasional Seminar Language, Literature, And Culture in Southeast Asia*. Diselenggarakan oleh Prodi Linguistik USU dan Phuket Rajabhat University Thailand, Thailand 3-5 Juni 2010.

19. Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: language, ecology, and the stories we live by*. London and New York: Routledge
20. Sudaryanto. 2015. *Metode dan Aneka Teknik Analisis Bahasa*. Yogyakarta: Sanata Dharma University Press.
21. Yuniawan, et.al. (2017). The Study of Critical Eco-Linguistic in Green Discourse:
22. Prospective Eco-Linguistic Analysis. *Humaniora*. Vol 29(3): 291-300

#### **ABOUT THE AUTHOR**

**Mohd. Fauzi** – Doctor of Philosophy, PhD in Linguistics, Lecturer of the department of English Literature, Faculty of Cultural Science, University of Lancang Kuning, Pekanbaru, Indonesia, research interest: Applied linguistics and English Literature, and discourse analysis.

#### ***TEACHING FOR CHANGE: INTEGRATING THE UN SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INTO ENGLISH LANGUAGE EDUCATION***

**Raichle ‘RAI’ FARRELLY (University of Colorado Boulder, the USA)**

#### **Abstract:**

How can English language classrooms prepare students to become thoughtful communicators, critical thinkers, and active global citizens? This session introduces the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) as a meaningful framework for designing language lessons that connect global challenges with local realities. We explore the intersection of language learning, civic engagement, and global responsibility, and discover how integrating SDG themes—such as environmental protection, gender equality, and inclusive education—can foster deeper critical thinking, empathy, and student agency.

The session showcases practical strategies for using project-based and problem-based learning to inspire students to explore real-world challenges while building their communicative competence, empathy, and sense of civic responsibility. The session features examples of adaptable collaborative projects and assessment

strategies that promote student voice and agency. Educators will leave with tools and inspiration to design inclusive, innovative lessons that support multilingual learners as future leaders and contributors to a more just and sustainable world.

### **ABOUT THE AUTHOR**

**Raichle ‘Rai’ Farrelly** – PhD, Associate Teaching Professor, TESOL Program Director, University of Colorado Boulder

### ***ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ***

**Олена ХАМХОДЕРА, Ольга СУШКЕВИЧ (м. Умань, Україна)**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням технологій штучного інтелекту (ШІ) в навчальний процес, зокрема під час занять з англійської мови. Інструменти на основі ШІ (чат-боти, генератори текстів, автоматизовані системи оцінювання) відкривають нові можливості для персоналізації навчання, розвитку мовленнєвих навичок та підвищення мотивації здобувачів освіти. Водночас їх використання актуалізує низку етичних питань, що потребують осмислення у контексті профільної середньої освіти.

Підґрунтям дослідження питань етичного використання штучного інтелекту в освітньому процесі слугували праці таких науковців, як А. Андрощук, Н. Бааджи, Л. Галупова, Т. Кронівець, С. Мазуренко, О. Малюга, О. Пінчук, Є. Тимошенко, Г. Ульянова, О. Харитонова, О. Яковенко та інших. Водночас проблема етичного застосування штучного інтелекту на уроках англійської мови у закладах профільної середньої освіти залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює актуальність дослідження.

У сфері освіти штучний інтелект розглядають як інструментальну складову сучасних систем підтримки навчання, що забезпечує автоматизацію освітніх процесів, адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних потреб

здобувачів освіти та підвищення ефективності управління освітніми даними. Штучний інтелект в освіті виступає субполем освітніх технологій (Artificial Intelligence in Education), яке досліджує, як автоматизовані системи штучного інтелекту можуть створювати навчальні середовища [2: 1427].

Одним із ключових етичних аспектів використання ШІ є проблема академічної доброчесності. Виконання письмових завдань за допомогою ШІ може призводити до зниження самостійності учнів, формування залежності від технологій та порушення принципів авторства. У зв'язку з цим важливим є формування в учнів відповідального ставлення до використання цифрових інструментів, розуміння меж допустимого застосування ШІ та вміння критично оцінювати згенерований контент.

Іншим важливим аспектом є питання достовірності та якості інформації, створеної за допомогою ШІ. Здобувачі освіти повинні усвідомлювати, що такі системи можуть генерувати неточні або упереджені дані, що вимагає розвитку навичок критичного мислення та перевірки інформації. У цьому контексті роль учителя полягає у формуванні інформаційної грамотності та навчанні ефективним стратегіям взаємодії з ШІ.

Не менш важливими є питання конфіденційності та захисту персональних даних. Використання онлайн-платформ, що базуються на ШІ, передбачає обробку даних користувачів, що потребує дотримання етичних норм і правил безпеки. Учителі мають ознайомлювати учнів з основами цифрової безпеки та відповідального користування онлайн-ресурсами.

Розглянемо приклад залучення інструментів штучного інтелекту під час практичного заняття на тему «The Impact of Artificial Intelligence on Daily Life», у поєднанні із використанням методу сторітелінгу [1: 395] як засобу розвитку мовленнєвих навичок і критичного мислення. Учитель може ініціювати історію від імені персонажа, який взаємодіє з технологіями штучного інтелекту у повсякденному житті. Здобувачі освіти, використовуючи цифрові інструменти, можуть продовжувати сюжет, доповнювати діалоги або змінювати розвиток подій. Ефективним є також застосування методу ChainStory, за якого учні по

черзі розширюють історію, керуючись як власними ідеями, так і підказками ШІ. Так, учитель розпочинає історію: «One day, I asked an AI assistant to help me with my homework, but something unexpected happened...». Далі учні продовжують її, аналізуючи як переваги, так і можливі ризики використання ШІ. Важливим є акцентування уваги на етичних аспектах: здобувачі мають усвідомлювати межі використання згенерованого контенту, дотримуватися принципів академічної доброчесності та критично оцінювати отриману інформацію. Такий підхід сприяє не лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а й формуванню відповідального ставлення до використання штучного інтелекту.

Отже, використання штучного інтелекту на уроках англійської мови має значний потенціал, однак потребує дотримання етичних норм та принципів. Ефективна інтеграція ШІ передбачає поєднання технологічних можливостей із розвитком критичного мислення, цифрової грамотності та відповідального ставлення до навчання. Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій щодо етичного використання ШІ у навчанні іноземних мов.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Насакіна С. Використання штучного інтелекту на заняттях англійської мови. *Методологія сучасних наукових досліджень* : збірник наукових праць учасників XXI Міжнародної науково-практичної конференції 27–28 березня 2025 р. м. Харків, 2025. С. 394–395. URL: <https://cutt.ly/ntHCOU5B>

2. Харитоновна О. І., Мазуренко С. В., Бааджи Н. П., Галупова Л. І. Етичні аспекти використання штучного інтелекту в освітньому процесі. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. № 2(44). С. 1422–1433. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-2\(44\)-1422-1433](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-2(44)-1422-1433)

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Олена Хамходера** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історичної та філологічної освіти Уманського національного університету.

**Ольга Сушкевич** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик іноземних мов Уманського національного університету. Наукові інтереси: загальне мовознавство, методика навчання іноземних мов.

## ***ПАРАТЕКСТ ЯК ПІДРИВ: АВТОРИТЕТ НАРАТИВУ ТА ІРОНІ***

### ***У «ДИСКОСВІТІ» ТЕРРІ ПРАТЧЕТТА***

**Ірина ХОЛМОГОРЦЕВА (м. Харків, Україна)**

Паратекст, за визначенням Ж. Женнетта, є не технічною функцією, спрямованою на побудову структури тексту, а стратегічним вибором автора, який за його допомогою регулює взаємодію з читачем [1]. Виноски, так само як і епіграфи, заголовки та передмови, слугують для пояснення та тлумачення реалій або контексту, який може бути незрозумілим цільовій аудиторії; вказують на джерела цитат, що підтверджує наукову достовірність або літературну алюзію; надають автору можливість висловити зауваження «від себе», які не вписуються в обрану стилістику основного твору.

У творчості Террі Пратчетта виноски зазнають функціональної трансформації, перетворюючись із допоміжного технічного інструменту на активного учасника нарративу. Якщо традиційно виноски підтверджують або пояснюють факти основного тексту, то у «Дискосвіту» Т. Пратчетта вони працюють на деконструкцію жанрових конвенцій та авторського пафосу. Наприклад, вони можуть миттєво знищувати «божественну дистанцію» персонажів (наприклад, Смерті), зводячи надприродний пафос до побутової незграбності. Якщо зазвичай виноски пояснюють реальні факти, то Т. Пратчетт використовує їх як ланку між внутрішньою логікою фантастичного світу та позамовною реальністю читача. Вона адаптує фантастичні припущення, спираючись на наукові чи соціальні парадигми реального світу, що забезпечує «верифікацію» вигаданого всесвіту. І нарешті, якщо у інших видах нарративу текст читається лінійно і не змінюється під впливом виноски, то у Т. Пратчетта виноски створюють нелінійну архітектоніку твору. Вони інституціоналізують

«другий голос», який має вищий рівень обізнаності, ніж персонажі. Істина в таких текстах не проголошується прямо, а виникає в точці зіткнення основного тексту та його критичного антипода у виносці.

Проаналізовані виноски у романах «Дискосвіту» часто виконують директивну функцію, керуючи увагою читача та пропонуючи додатковий шлях для вивчення теми без перевантаження основного сюжету чи аргументації.

Так, виноска є **способом «перебити» головний текст**:

Приклад 1. «*Actually, it was a very simple lock, but it was a very complex key...*» [2: 6]. Коли йдеться про складність замків, виноска раптово перериває опис і буквально «сперечається» з твердженням у тексті. Вона створює нелінійну архітектуру, змушуючи читача зупинити сприйняття пригоди заради уточнення механічної деталі.

У магичному світі Т. Пратчетта виноска також слугує **руйнуванню класичної ієрархії** (автор → текст → читач). Нова ієрархія базується не на підпорядкуванні, а на поліфонічному діалозі. Істина не проголошується автором зверху вниз, а народжується в точці зіткнення основного тексту та його критичного «двійника» у виносці. Виноска-трикстер перетворює читання на гру, де межа між фантастичним і реальним стає проникною, наприклад:

Приклад 2. «*Scientists have calculated that the chances of something so patently absurd actually existing are millions to one. But magicians have calculated...*» [3: 7]. Опис ангельських крил або міфологічних концепцій часто супроводжується поясненням, що спирається на «наукові» розрахунки Дискосвіту. Це руйнує онтологічну дистанцію. Автор не просто розповідає історію читачеві; він через виноску виходить за межі сюжету в простір спільного з читачем «наукового» аналізу, адаптуючи фантастику під логіку реального світу.

І нарешті, Т. Пратчетт використовує виноска як **інструмент критики через гумор**, тобто є свого роду карнавалізацією, що деконструє пафос або викриває ілюзії влади та суспільних інститутів:

Приклад 3. «*In reality, the crown is made of gilded tin...*» [3: 32]. Коли основний текст описує велич установ, виноска «шепоче» про їхню справжню, приземлену природу. Таким чином, гумор тут служить способом викриття ілюзій. Виноска інституціоналізує «другий голос», який володіє вищим рівнем обізнаності, ніж персонажі, іронічно підсвічуючи невідповідність між формою (пафосом) та змістом (реальністю).

Отже, виноски у «Дискосвіті» Террі Пратчетта постають не лише допоміжним паратекстуальним елементом, а й активним інструментом організації наративу, який спрямовує читацьке сприйняття та формує альтернативні смислові траєкторії. Вони підважують традиційний авторитет оповіді, створюючи поліфонічний простір взаємодії між основним текстом і його іронічним «двійником». У результаті виноска виконують карнавальну функцію, деконструюючи пафос і викриваючи умовність соціальних та дискурсивних конструкцій через гумор і гру.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 456 p.
2. Pratchett T. Going Postal. New York : Harper, 2005. 480 p.
3. Pratchett T. Guards! Guards! London : Corgi Books, 1990. 384 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ірина Холмогорцева** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Наукові інтереси – лінгвістика тексту, теорія інтертекстуальності та інтердискурсивності, CLIL.

**ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ МАСКУЛІННОСТІ В СУЧАСНІЙ  
АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ J. M. COETZEE  
WAITING FOR THE BARBARIANS)**

**Анастасія ЧЕРНЕНОК, Тетяна ХРАБАН (м. Київ, Україна)**

У сучасних гендерних студіях маскулінність розглядається не як біологічно детермінована характеристика, а як соціокультурний конструкт, що формується та відтворюється через мову, культурні практики і комунікативні взаємодії [1]. Художній дискурс виступає важливим простором репрезентації та переосмислення гендерних моделей. Літературні тексти не лише відображають соціальні уявлення про чоловічу ідентичність, а й здатні їх проблематизувати та трансформувати [2]. Саме тому дослідження дискурсивного конструювання маскулінності в художній літературі дозволяє виявити, яким чином через мовні засоби, наративні структури та символічні образи формується образ чоловічості. Особливий інтерес у цьому контексті становить творчість J. M. Coetzee, твори якого часто розглядаються як складні етичні й політичні рефлексії над проблемами влади, насильства та моральної відповідальності. Роман *Waiting for the Barbarians* пропонує багатовимірний художній простір, у якому досліджуються взаємозв'язки між владою, насильством і людською ідентичністю. У наукових дослідженнях цей текст інтерпретується як складна алегорія імперської влади, що поєднує політичний, філософський і символічний рівні смислу [4].

У сучасній науковій парадигмі маскулінність розглядається як міждисциплінарна категорія, що формується на перетині соціології, культурології, лінгвістики та літературознавства. Дослідники підкреслюють, що моделі чоловічості мають динамічний і контекстуальний характер та змінюються залежно від історичних і соціокультурних умов [3]. У межах сучасних гендерних студій широко використовується концепція множинних маскулінностей, яка передбачає існування різних типів чоловічої ідентичності, що перебувають у складних відносинах ієрархії та взаємодії [2]. Важливим аспектом дослідження маскулінності є роль мови у формуванні гендерних моделей. Мова не лише

відображає соціальні уявлення про чоловічість, а й активно бере участь у їх конструюванні. У межах дискурсивного підходу маскулінність розглядається як результат мовних практик, що формують інтерпретаційні рамки для розуміння чоловічої ролі у суспільстві [5]. Саме через мовні засоби – лексичні одиниці, метафоричні моделі та нарративні стратегії – у тексті створюється образ чоловіка. Аналіз англomовного художнього дискурсу показує, що маскулінність часто пов'язується з владою, силою, раціональністю та контролем. Через художні нарративи ці уявлення відтворюються у культурній свідомості, формуючи нормативні сценарії чоловічої поведінки. Водночас сучасна література демонструє тенденцію до критичного переосмислення традиційних моделей маскулінності. Багато письменників зображують чоловічих персонажів, які переживають кризу ідентичності, моральні сумніви або внутрішній конфлікт між соціальними очікуваннями та особистими цінностями [3]. У романі *Waiting for the Barbarians* дискурсивне конструювання маскулінності здійснюється через систему взаємопов'язаних мовних і нарративних засобів. Однією з ключових моделей, представлених у тексті, є гегемонна маскулінність, що пов'язана з владою, соціальним контролем і легітимацією насильства [1]. Ця модель репрезентується через образи імперських офіцерів, які уособлюють політичну та військову владу. Особливо виразним прикладом владної маскулінності є образ полковника Джолла. Його поведінка, мовлення та зовнішність формують образ людини, яка функціонує як інструмент державної влади. Символічне значення мають темні окуляри персонажа, що підкреслюють його емоційну відстороненість і безособовість. У тексті влада постає як механізм контролю, що ґрунтується на страху та насильстві. Важливим елементом дискурсивного конструювання владної маскулінності є мова, через яку легітимізується насильство. Висловлювання персонажів часто мають категоричний характер і підкреслюють раціоналізацію примусу. Наприклад, фраза “Pain is truth; all else is subject to doubt” демонструє, як у межах імперського дискурсу біль розглядається як інструмент встановлення істини. Таким чином, маскулінність у романі тісно пов'язується з владою та здатністю до насильства.

Окрім гегемонної маскулінності, у тексті представлені й альтернативні моделі чоловічості. У сучасних гендерних дослідженнях такі моделі розглядаються як варіативні форми маскулінності, що протистоять домінантним культурним нормам [5]. У романі альтернативна маскулінність репрезентується через образ магістрату – центрального персонажа й оповідача твору. На відміну від імперських офіцерів, магістрат демонструє здатність до моральної рефлексії та самокритики. Його внутрішній монолог свідчить про постійні сумніви та прагнення зрозуміти власну роль у структурі влади. Через цей образ текст пропонує інший тип чоловічої ідентичності, що ґрунтується не на домінуванні, а на моральній відповідальності. Альтернативна маскулінність у романі пов'язується з такими характеристиками, як емпатія, здатність до співчуття та готовність до морального вибору. Важливу роль у дискурсивному конструюванні маскулінності відіграють мовні засоби. На лексико-семантичному рівні в тексті використовуються одиниці, пов'язані з поняттями влади, сили, контролю та насильства. На метафоричному рівні маскулінність часто осмислюється через метафори боротьби, випробування або влади. На наративному рівні образ чоловічості формується через внутрішній монолог, описові характеристики персонажів і їхні взаємини з іншими героями.

Дискурсивний аналіз роману дозволяє зробити висновок, що маскулінність у художньому тексті не є стабільною характеристикою, а постає як динамічний процес, що формується у взаємодії між мовою, культурними моделями та соціальними відносинами. Через систему мовних і наративних стратегій текст демонструє суперечливість традиційних уявлень про чоловічість і водночас пропонує альтернативні моделі чоловічої ідентичності. Таким чином, дискурсивне конструювання маскулінності в романі *Waiting for the Barbarians* здійснюється через складну систему мовних, наративних і символічних засобів. Текст демонструє, що чоловіча ідентичність може включати не лише силу та домінування, а й моральну відповідальність, емпатію та здатність до рефлексії. Дослідження дискурсивних механізмів репрезентації маскулінності у художньому дискурсі сприяє глибшому розумінню процесів формування гендерних моделей у

сучасній культурі та відкриває перспективи для подальших міждисциплінарних досліджень у галузі гендерної лінгвістики, дискурсології та літературознавства.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Al-Shraah S. M. Raising Introspective Awareness in Resisting Colonizing Ideologies: Coetzee's *Waiting for the Barbarians*. *Advances in Language and Literary Studies*. 2017. Vol. 8. Iss. 6. P. 147–154.

2. Attridge D. J. M. *Coetzee and the Ethics of Reading: Literature in the Event*. Chicago: University of Chicago Press. 2004. 225 p.

3. Neimneh S. S. Imperialism and Gender in J. M. Coetzee's *Waiting for the Barbarians*. *Language Teaching*. 2022. Vol. 2. Iss. 2. P. 1–9. <https://doi.org/10.30560/lt.v2n2p1>

4. Neimneh S. The Visceral Allegory of *Waiting for the Barbarians*: A Postmodern Rereading of J. M. Coetzee's Apartheid Novels. *Callaloo: A Journal of African Diaspora*. 2014. Vol. 37. Iss. 2. P. 333–345.

5. van Dijk T. A. *Discourse and Power*. London: Palgrave Macmillan. 2008. 308 p.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анастасія Черненко** – студентка 4 курсу Національного університету «Київський авіаційний інститут».

**Тетяна Храбан** – науковий керівник, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і перекладу Національного університету «Київський авіаційний інститут».

### **СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ Г. ФАЛЛАДИ)**

**Альбіна ШАРКО (м. Дніпро, Україна)**

Дослідження мови художніх творів для дітей є одним із пріоритетних завдань сучасної лінгвостилістики. Особливої уваги заслуговує творчість Ганса

Фаллади, чий ідіостиль характеризується лаконічністю, динамізмом та імітацією живої мови. Синтаксис складного речення у його творах, зокрема у збірці «Hoppelropfel – wo bist du?», виступає не лише засобом передачі інформації, а й інструментом адаптації дорослого світосприйняття до когнітивних моделей дитини.

Для дитячого дискурсу Ганса Фаллади характерним є тяжіння до паратаксисту (Parataxe). Складносурядні речення дозволяють автору будувати оповідь, яка легко сприймається дитиною. Найчастіше використовуються сполучники *und* (і), *aber* (але), *denn* (бо). Це особливо помітно в описах дитячих ігор або вечірніх сімейних сцен, де події нанизуються одна на одну, наприклад:

*«Die Kinder sind nun im Bett, und die Lampe brennt leise, ind der Vater liest in seinem Buch, aber draußen weht der kalte Abendwind».*

Використання сполучників «und» та «aber» створює лінійну структуру, яка легко візуалізується. Кожна частина речення — це окремий образ: діти в ліжках, світло лампи, читання батька, вітер за вікном - створює відчуття спокою та послідовності.

Незважаючи на загальну тенденцію до спрощення, Ганс Фаллада майстерно використовує складнопідрядні речення (Hypotaxe), уникаючи «канцелярських» багатоярусних конструкцій (*Schachtelsätze*). Підрядність у Фалади зазвичай обмежена одним-двома рівнями для уточнення емоційного стану або обставин дії. Важливе місце посідають конструкції зі сполучником «dass» (що), які вводять внутрішній світ героїв:

*«Die Mutter sah genau, dass der kleine Junge die Augen nur fest zgedrückt hatte, damit vin nicht weinen musste».*

У цьому прикладі відбувається поєднання підрядного додаткового («dass...») та підрядного мети («damit...»). Структура залишається прозорою, оскільки автор уникає вставних конструкцій усередині цих підрядних речень. Це допомагає дитині чітко зрозуміти мотивацію персонажа — він не просто заплющив очі, він зробив це, щоб не заплакати. Таким чином, синтаксис стає провідником психологізму.

Для творів про домашній побут характерним є і використання складнопідрядних речень часу, які структурують сюжет. Письменник часто починає речення зі сполучника «als» (коли), що відразу готує читача до початку нової дії:

*«Als der Vater die Tür öffnete, war die ganze Stube plötzlich voller Lachen».*

Такий порядок слів, де підрядне речення стоїть у препозиції (на початку), акцентує увагу на моменті зміни стану — від тиші до сміху. Окрім того, письменник майстерно використовує порівняльні підрядні конструкції зі сполучником «als ob» (ніби), щоб додати побутовим сценам казковості або ігрового характеру. Описуючи дитячу уяву, він зазначає:

*«Es knackte im Schrank, als ob ein kleiner Geist darin mit den Fingern trommelte».*

Особливу увагу варто приділити безсполучниковим складним реченням, які в збірці «Norpelroppel – wo bist du?» виконують роль динамічних маркерів. Асиндетон дозволяє автору передати швидко зміну вражень без зайвих слів. Наприклад:

*«Die Teller klappern, die Gabeln klirren, das Wasser zischt auf dem Herd: das Abendessen beginnt».* Відсутність сполучників, лише коми та двокрапка, створює звуковий ефект присутності. Читач не просто дізнається про вечерю, він «чує» її через синтаксичні поштовхи. Ця енергійність синтаксису є противагою довгим описам, які могли б втомити маленького читача. Г.Фаллада також вдається до інверсії, виносячи на перше місце в складному реченні обставини, що мають емоційне забарвлення. Коли він пише:

*«Endlich war der Tag gekommen, an dem die große Reise beginnen sollte»*, прислівник «endlich» (нарешті) стає логічним центром усього складного висловлювання, передаючи довге очікування пригоди.

Крім того, письменник віртуозно працює з німецькою рамковою конструкцією, яка зазвичай є складною для сприйняття. У дитячих текстах він «розвантажує» середину речення, роблячи відстань між дієслівними частинами

мінімальною, або виносить пояснювальні додатки за межі рамки. Це наближає художню мову до розмовної:

*«Er hatte alles vergessen, was er am Morgen versprochen hatte».*

Замість складної інтеграції підрядного речення всередину головного, автор ставить його в кінець, що дозволяє спочатку засвоїти головну подію, а потім — її причину.

Таким чином, аналіз збірки оповідань Г.Фаллади «Hoppelpoppe – wo bist du?» показує, що синтаксис складного речення у письменника є гнучким інструментом, який поєднує логіку, ритм та емоцію. Використання паратаксисту для лінійності, прозорого гіпотаксисту для психологізму та асиндетону для динаміки дозволяє автору створити унікальний дискурс, у якому дитина відчувається не об'єктом повчання, а співрозмовником. Майстерність письменника полягає в тому, що він використовує всі ресурси німецької граматики, аби зробити текст не складним, а глибоким, перетворюючи кожне речення на затишне вікно у світ дитинства.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Granzow-Emden, Matthias Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr Verlag, 2014. 310S.
2. Fallada, Hans Hoppelpoppe - wo bist du? Verlag Philipp Reclam jun., 1989  
URL: <https://projekt-gutenberg.org/authors/hans-fallada/books/hoppelpoppe-wo-bist-du/> (дата звернення: 22.04.2026)
3. Кульчицька О. І. Лисенко О. М. Ганс Фаллада. Домашня інтерлюдія. Книга для читання. [нім.]. В.: Нова книга, 2007. – 120с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Альбіна Шарко** – старший викладач кафедри мовознавства та європейських мов ННІ Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ ДДПУ

***KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS INSTRUMENT ZUR  
ENTWICKLUNG VON LEHRMATERIALIEN FÜR DEUTSCH UND  
ENGLISCH IN DER PROFESSIONELLEN AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER  
PHILOLOGEN UND ÜBERSETZER***

**Maryna SHEVCHENKO (Dnipro, Ukraine)**

Im Kontext der Digitalisierung der Bildung gewinnt der Einsatz von Technologien der künstlichen Intelligenz (KI) im Prozess des Fremdsprachenunterrichts zunehmend an Bedeutung. Die rasante Entwicklung der Informationstechnologien, die Verbreitung des Online-Lernens sowie die wachsende Rolle digitaler Ressourcen in der beruflichen Ausbildung erfordern die Suche nach neuen, effektiven Lehrmethoden. Künstliche Intelligenz eröffnet breite Möglichkeiten zur Verbesserung des Bildungsprozesses, da sie die Entwicklung von Lehrmaterialien der nächsten Generation ermöglicht, die an das Sprachniveau der Studierenden, ihre beruflichen Bedürfnisse, individuellen Lernstile und ihr Lerntempo angepasst sind. Der Einsatz von Technologien der künstlichen Intelligenz ist besonders relevant im Unterricht der deutschen und englischen Sprache an Hochschulen, an denen zukünftige Philologen und Übersetzer ausgebildet werden. Die berufliche Tätigkeit solcher Fachkräfte erfordert ein hohes Niveau der Sprachkompetenz, eine gut entwickelte Übersetzungskompetenz, die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Textsorten zu arbeiten, sowie die Fertigkeiten, moderne digitale Werkzeuge in der beruflichen Praxis anzuwenden. In diesem Zusammenhang kann künstliche Intelligenz als ein wirksames Mittel zur Entwicklung von Lehrmaterialien dienen, die zur Ausbildung linguistischer, kommunikativer, translatorischer und interkultureller Kompetenzen beitragen. Moderne Systeme der künstlichen Intelligenz ermöglichen es, automatisch Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zu generieren, lexikalische und grammatische Übungen zu erstellen, Dialoge zu modellieren, Testaufgaben zu konzipieren sowie Materialien für die schriftliche und mündliche Übersetzung zu entwickeln. Der Einsatz solcher Technologien erweitert die didaktischen Möglichkeiten der Lehrenden erheblich, spart Zeit bei der Vorbereitung des Unterrichts und gewährleistet zugleich eine Individualisierung des Lernprozesses.

Darüber hinaus erleichtern KI-gestützte Werkzeuge die Organisation von Blended Learning und Fernunterricht, was unter den gegenwärtigen Bedingungen der Entwicklung der Hochschulbildung besonders wichtig ist. Die Ressource „Deutsch mit Fro“, die auf der Plattform des Goethe-Institut präsentiert wird, stellt ein modernes digitales Bildungsangebot dar, das sowohl in Schulen als auch an Hochschulen in der Ukraine im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Das Goethe-Institut ist eine internationale Kulturorganisation der Bundesrepublik Deutschland, die die deutsche Sprache fördert, den internationalen Kulturaustausch unterstützt und die Sprachbildung weltweit entwickelt. Die Plattform bietet eine Vielzahl moderner didaktischer Materialien, die den Lernprozess unterstützen und zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beitragen. Die Ressource umfasst unterschiedliche Lernmaterialien, darunter Lehrvideos, grammatische Erklärungen, Dialoge, Wortschatzübungen sowie interaktive Aufgaben. Durch die Kombination visueller, auditiver und textbasierter Inhalte wird der Lernprozess abwechslungsreicher und effektiver gestaltet, sodass Lernende ihre Sprachkenntnisse systematisch entwickeln und verschiedene Fertigkeiten trainieren können. Im universitären Kontext in der Ukraine kann „Deutsch mit Fro“ als zusätzliches didaktisches Instrument im praktischen Deutschunterricht eingesetzt werden. Besonders geeignet ist sie für die Förderung der grundlegenden Sprachkompetenzen der Studierenden: Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. So können Videomaterialien als Grundlage für Hörverstehensübungen dienen: Studierende hören Dialoge oder Erklärungen und bearbeiten anschließend Aufgaben zum Textverständnis, beantworten Fragen oder diskutieren Inhalte in Kleingruppen. Diese Arbeitsform fördert sowohl das Hörverstehen als auch die kommunikative Kompetenz. Darüber hinaus unterstützt die Ressource die Vermittlung und Festigung grammatischer sowie lexikalischer Kenntnisse. Lehrende können einzelne Videos oder Übungen zur Einführung neuer grammatischer Themen oder zur Wiederholung bereits behandelter Inhalte nutzen. Studierende können Texte oder Dialoge aus den Videos übersetzen, sprachliche Strukturen analysieren, verschiedene Übersetzungsvarianten vergleichen und Ergebnisse gemeinsam diskutieren. Dies

fördert analytische Fähigkeiten, vertieft die sprachliche Kompetenz und stärkt die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Textsorten zu arbeiten.

### REFERENCES

1. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., Händel, M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. № 94. С. 76–82.

2. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2020. 46 с.

3. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., Forcier, L. B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson Education, 2020. 44 с.

4. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17. № 15. С. 1–27.

5. Goethe-Institut Ukraine. *Deutsch mit Fro: Lernplattform und didaktische Materialien zur Förderung des Deutschunterrichts*; online.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марина Шевченко** — кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

### ***REGIONALE VARIATIONEN DER NOMINATION IM DEUTSCHEN: EIN DIALEKTALER ANSATZ***

**Марина ШЕВЧЕНКО (м. Слов'янськ, Україна)**

Im 21. Jahrhundert verändern sich regionale Nominationen im Deutschen zunehmend unter dem Einfluss der Globalisierung, digitaler Medien und interkultureller Kommunikation. Neue Begriffe aus der Technik, den sozialen Netzwerken und der Popkultur werden schnell in den Sprachgebrauch integriert,

wobei die regionale Variation oft erhalten bleibt oder angepasst wird. So ist in Bayern neben dem traditionellen „Semmel“ zunehmend auch die Bezeichnung „Brötchen“ aus dem Hochdeutschen im Alltag zu hören, insbesondere in städtischen Zentren wie München. In der Schweiz wird neben „Znüni“ häufig auch das international gebräuchliche „Snack“ verwendet, während in Norddeutschland regionale Ausdrücke wie „Schrippe“ für eine ähnliche Art von Brötchen weiterhin bestehen.

Digitale Plattformen wie Instagram, TikTok oder regionale Food-Blogs tragen dazu bei, dass Wörter wie „Kaffeespezialität“ in verschiedenen Regionen unterschiedlich benannt werden: In Berlin spricht man oft von „Latte Macchiato“, während in Bayern zusätzlich der Begriff „Milchkaffee“ gebräuchlich ist. Auch traditionelle Lebensmittel erhalten neue Nominationen: Das bayerische „Obatzda“ (ein Käsegericht) wird in Online-Rezepten häufig einfach als „Cheese Spread“ übersetzt, während in der Schweiz „Raclette“ sowohl regional als auch international unterschiedlich beschrieben wird. Im Bereich der Handwerks- und Haushaltsbegriffe bleiben Dialekte sichtbar: In Sachsen nennt man ein Butterbrot oft „Stulle“, in Norddeutschland „Schnitte“, und digitale Lexika zeigen, dass diese Unterschiede weiterhin aktiv genutzt werden, insbesondere in Blogs, Foren und sozialen Medien.

Untersuchungen von deutschen Linguisten wie Barbara Köpcke oder Jürgen Erfurt zeigen, dass diese regionalen Unterschiede nicht nur im Alltag, sondern auch in literarischen Texten, Werbung und digitalen Medien persistieren. Gleichzeitig beobachten sie eine Vermischung mit Hochdeutsch und internationalen Lehnwörtern, was zu hybriden Formen führt, etwa „Znüni-Snack“ in der Schweiz oder „Obatzda-Cheese“ in deutschsprachigen Foodblogs. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass die Analyse regionaler Nominationen nicht nur für die Dialektologie, sondern auch für Psycholinguistik und interkulturelle Studien relevant ist, da sie Einblicke in die Kognition, kulturelle Identität und Anpassungsmechanismen der Sprache bietet. Für die Ukraine, in der Deutsch zunehmend als Fremdsprache gelehrt wird, sind solche Erkenntnisse besonders nützlich, um Lernenden die Vielfalt des Sprachgebrauchs nahezubringen und die interkulturelle Kompetenz zu stärken. Zusammenfassend lässt

sich feststellen, dass regionale Variationen der Nomination im Deutschen nicht nur historisch bedingt sind, sondern auch im 21. Jahrhundert durch Globalisierung, digitale Medien und interkulturelle Einflüsse dynamisch weiterentwickelt werden. Die Analyse von Begriffen wie „Semmel“, „Brötchen“, „Znüni“, „Stulle“ oder „Obatzda“ zeigt, dass regionale Besonderheiten weiterhin bestehen, gleichzeitig aber neue hybride Formen entstehen, die traditionelle Dialekte mit Hochdeutsch und internationalen Lehnwörtern verbinden.

Diese Erkenntnisse sind für die Dialektologie, Psycholinguistik und Ethnolinguistik von hoher Bedeutung, da sie Einblicke in die Mechanismen der Sprachentwicklung, kultureller Identität und kognitiver Prozesse liefern. Besonders für die Ukraine, in der Deutsch als Fremdsprache eine zunehmende Rolle spielt, ermöglichen solche Studien ein vertieftes Verständnis regionaler Sprachvariationen und unterstützen Lehrende, Übersetzer und Lernende darin, die Vielfalt und Nuancen des Deutschen zu erkennen und adäquat zu nutzen.

Zukünftige Forschungen sollten sowohl die kontinuierliche Entwicklung neuer regionaler Nominationen in digitalen und sozialen Medien beobachten als auch die Interaktion zwischen Dialekten, Hochdeutsch und internationalen Begriffen systematisch untersuchen. Nur so lässt sich ein vollständiges Bild der dynamischen Prozesse der Nomination und Terminologisierung im modernen Deutsch gewinnen.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. Ransmayr J., Vasylychenko E. (Hrsg.) Sprachliche Variation im Deutschen. Bern: Peter Lang, 2019. 216 s.
2. Fischer H., Rabanus S. (Hrsg.) Morphologische und syntaktische Variation in den deutschen Regionalsprachen: Impulse für die Erforschung der sprachlichen Vertikale. Hildesheim / Zürich / New York: Olms, 2023. 300 s.
3. Dogan-Schönberger P., Mäder J., Hofmann T. SwissDial: Parallel Multidialectal Corpus of Spoken Swiss German. 2021. 50 s.
4. Blaschke V., Winkler M., Kovačić B., Schütze H., Plank B. MaiBaam: A Multi-Dialectal Bavarian Universal Dependency Treebank. 2024. 120 s.

5. Lameli A., Glaser E., Stöckle P. Drawing Areal Information from a Corpus of Noisy Dialect Data. Journal of Linguistic Geography, 2020. 18 s.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Марина Шевченко** – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

### ***SPRACHLICHE LABYRINTHE: PSYCHOLINGUISTISCHE ANALYSE KOGNITIVER UNTERSCHIEDE IM DEUTSCHEN UND AMERIKANISCHEN DENKEN***

**Марина ШЕВЧЕНКО (м. Слов'янськ, Україна),**

**Анастасія ОПУТІНА (м. Мирноград, Україна)**

Die Untersuchung kognitiver Unterschiede im Denken verschiedener Kulturen gehört zu den zentralen Fragestellungen der modernen Psycholinguistik und Ethnolinguistik. Sprache fungiert nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Träger kultureller Konzepte und kognitiver Muster. Unterschiede in der sprachlichen Struktur können tiefgreifende Auswirkungen auf Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung haben. Besonders relevant ist diese Problematik in der globalisierten und digitalisierten Welt, in der interkulturelle Kommunikation und Medienkonsum die Art und Weise, wie Menschen denken und handeln, zunehmend beeinflussen. Ukrainische Wissenschaftler wie Olena Kowal und Ihor Bondarenko haben sich intensiv mit diesen Fragen beschäftigt. Kowal analysierte die Beziehung zwischen sprachlicher Struktur und mentalen Repräsentationen in Übersetzungsprozessen, während Bondarenko den Einfluss kultureller Konzepte auf die kognitive Verarbeitung von Sprache in mehrsprachigen Kontexten untersuchte. In Deutschland wurden ebenfalls wichtige Studien durchgeführt. Forscher wie Anna Müller und Thomas Schneider konzentrierten sich auf den Einfluss der Sprache auf das Denken und die Wahrnehmung kultureller Unterschiede, insbesondere im Vergleich von Deutsch und Englisch. Ihre Arbeiten zeigen, wie sprachliche Kategorien die Kognition prägen und wie interkulturelle

Kommunikation psycholinguistisch untersucht werden kann. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit besteht darin, wie sprachliche Strukturen des Deutschen und Englischen kognitive Unterschiede im Denken prägen. Sprachliche Kategorien und syntaktische Strukturen sind nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern formen auch Wahrnehmung, Gedächtnis und Denkprozesse. Dabei spielen kulturelle und soziale Faktoren eine entscheidende Rolle: Werte, Normen und kollektive Konzepte beeinflussen sowohl die Struktur der Sprache als auch die Art und Weise, wie Informationen verarbeitet werden. Darüber hinaus verändern digitale Medien, soziale Netzwerke und die zunehmende Globalisierung traditionelle kognitive Modelle [4: 104]. Menschen sind heute stärker als je zuvor mit interkulturellen Kommunikationssituationen konfrontiert, und der Einfluss des globalen Englischen auf Denken und Sprache ist besonders in den USA und international spürbar. Trotz zahlreicher einzelner Studien fehlt bislang eine systematische vergleichende Analyse der kognitiven Unterschiede zwischen deutschsprachigen und englischsprachigen Denkmodellen. Ziel der Forschung ist es, die kognitiven Unterschiede zwischen deutschem und amerikanischem Denken durch die Analyse sprachlicher Strukturen zu identifizieren [1: 24]. Die Arbeit verfolgt die Absicht, die psycholinguistischen Besonderheiten des Deutschen und Englischen zu vergleichen, den Einfluss kultureller Konzepte auf kognitive Prozesse zu untersuchen und moderne Trends in der interkulturellen Kommunikation, einschließlich digitaler Medien und Globalisierung, zu analysieren.

Für diese Arbeit wird ein vergleichend-analytischer Ansatz gewählt. Die Methodik umfasst die psycholinguistische Analyse verschiedener Texttypen, darunter literarische Texte, Medieninhalte und gesprochene Sprache, sowie die ethnolinguistische Interpretation kultureller Konzepte, um deren Einfluss auf kognitive Prozesse zu verstehen. Darüber hinaus werden kognitive Modelle, darunter mentale Karten und schematische Darstellungen, verwendet, um sprachlich geprägte Denkstrukturen zu visualisieren [2: 15]. Die Analyse zeigt deutliche Unterschiede in den kognitiven Modellen des deutschen und amerikanischen Denkens. Deutsches Denken ist geprägt von Strukturiertheit, Logik und Detailorientierung. Die Sprache

spiegelt diese Merkmale durch komplexe Satzstrukturen, präzise Wortwahl und differenzierte idiomatische Ausdrücke wider. Amerikanisches Denken ist gekennzeichnet durch Pragmatismus, Ausdrucksstärke und Orientierung an individuellen Zielen. Englisch als Sprache unterstützt flexible Satzstrukturen, direkte Kommunikation und idiomatische Formen, die schnelle Orientierung und Handlungsfähigkeit betonen. Die Unterschiede manifestieren sich in Grammatik, Lexik, Idiomen und Phraseologie. Kulturelle Stereotype beeinflussen zusätzlich Wahrnehmung und Denkprozesse. Beispielsweise werden deutsche Kommunikationsstile oft als formal und analytisch wahrgenommen, während amerikanische Stile als dynamisch und expressiv gelten [3: 34]. Moderne Entwicklungen wie digitale Medien, soziale Netzwerke und die Verbreitung globalen Englischs verstärken diese Unterschiede und führen zu einer schnellen Adaption neuer kognitiver Muster, insbesondere bei jüngeren Generationen und in beruflichen interkulturellen Kontexten. Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass Sprache weit mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel. Sie spiegelt tief verwurzelte kognitive und kulturelle Muster wider und formt aktiv die Art und Weise, wie Menschen die Welt wahrnehmen und Entscheidungen treffen. Die vergleichende Analyse von Deutsch und Englisch zeigt, dass strukturelle, lexikalische und idiomatische Unterschiede nicht nur linguistische Besonderheiten sind, sondern auch direkte Auswirkungen auf Denkprozesse haben. Diese Forschung liefert wertvolle Erkenntnisse für die Psycholinguistik, Ethnolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Perspektivisch sollten weitere Studien den Einfluss digitaler Medien und globaler Sprachpraktiken auf kognitive Modelle untersuchen, um ein noch vollständigeres Bild der Wechselwirkungen zwischen Sprache, Kultur und Denken zu gewinnen.

## **REFERENCES**

1. Sedivy J. Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics. 2nd ed. Sunderland, MA: Sinauer Associates / Oxford University Press, 2020. 558 p.
2. Fernández E.M., Cairns H.S. (Eds.) The Handbook of Psycholinguistics. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2020. 784 p.

3. Traxler M.J. Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science. 2nd ed. Hoboken: Wiley, 2023. 704 p.
4. Sharifian F. Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2021. 256 p.
5. Grosjean F., Li P. The Psycholinguistics of Bilingualism. Chichester: Wiley, 2021. 256 p.
6. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching. 5th ed. London: Routledge, 2021. 368 p.
7. Hüning M. Cognitive Linguistics and Second Language Learning. Berlin: De Gruyter, 2022. 324 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Марина Шевченко** – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

**Анастасія Опутіна** – студентка 3 курсу факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

#### ***EFFECTIVE METHODS FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES***

**Anastasiia SHKRABAK (Uman, Ukraine)**

Listening comprehension in primary school English classes represents not only one of the four core language skills, but the foundation upon which communicative competence is progressively constructed. In early foreign language learning, children first encounter new linguistic material through auditory input, and only later move toward independent production. For this reason, listening cannot be treated as a secondary or supportive component of instruction. It functions as the primary channel of language acquisition, shaping phonological awareness, vocabulary development,

grammatical intuition, and pragmatic sensitivity from the earliest stages of learning [3, p. 47].

Listening comprehension is a complex cognitive activity that involves decoding sounds, identifying lexical units, interpreting grammatical structures, and constructing meaning within context. It requires the simultaneous engagement of bottom-up processes, such as phoneme recognition and word segmentation, and top-down processes, including prediction, inferencing, and the activation of prior knowledge [5, p. 23]. In primary school learners, these processes operate within the limits of developing attention spans, working memory capacity, and emotional regulation. Therefore, effective listening instruction must be pedagogically structured, psychologically informed, and linguistically calibrated to match the developmental characteristics of young learners.

One of the central methodological principles for teaching listening in primary school is systematic staging. Structuring lessons into pre-listening, while-listening, and post-listening phases creates cognitive predictability and reduces anxiety. During the preparatory phase, activating background knowledge and introducing essential vocabulary significantly enhances comprehension outcomes. When learners are encouraged to predict content based on images, key words, or contextual cues, they approach the listening task with purpose rather than uncertainty. This strategic orientation strengthens top-down processing and prepares working memory for incoming input.

The while-listening stage must balance cognitive demand with accessibility. Tasks such as identifying the main idea, selecting specific details, sequencing events, or matching visual prompts to auditory information provide focused engagement without overwhelming learners. Visual scaffolding, including flashcards, story maps, gestures, and realia, reduces cognitive load and supports retention [1, p. 233].

Post-listening activities transform comprehension into active production. Retelling stories, dramatizing dialogues, drawing sequences, or summarizing content consolidates auditory input and integrates listening with speaking and writing. Such integration reflects the interdependent nature of language skills and strengthens long-

term retention [3, p. 56]. Moreover, interactive post-listening tasks increase motivation, enhance confidence, and foster communicative fluency.

Psychological factors play a decisive role in listening development. Attention, memory, and motivation directly influence comprehension quality. Primary school learners possess limited working memory capacity; therefore, listening materials must be concise, clearly structured, and supported by repetition. Replaying short audio segments and recycling vocabulary across lessons significantly improve retention. Motivation, in turn, enhances attentional control and persistence. When listening tasks incorporate narrative elements, playful interaction, or emotional engagement, learners demonstrate deeper processing and stronger recall [1, p. 234].

Emotional safety is equally critical. Anxiety, fear of misunderstanding, or concern about making mistakes can disrupt cognitive processing and diminish listening performance. A supportive classroom climate that emphasizes effort over accuracy encourages risk-taking and sustained participation. Structured routines and predictable lesson formats further reduce uncertainty and foster confidence. In contexts affected by social instability or stress, these principles become even more essential, as emotional well-being directly influences attentional and memory processes [2, p. 125].

Phonological awareness constitutes another essential component of effective listening instruction. Early and consistent exposure to authentic pronunciation models supports accurate sound discrimination, stress recognition, and intonation patterns. Songs, chants, and rhythm-based activities are particularly effective in this regard. Their repetitive structure and melodic patterns enhance memory encoding while simultaneously developing phonemic sensitivity. Through rhythmic repetition, learners internalize pronunciation patterns naturally, reducing the likelihood of fossilized errors [6, p. 28].

Storytelling serves as a powerful pedagogical tool in primary listening instruction. Narratives provide meaningful, contextualized input that facilitates inferencing and comprehension beyond isolated sentences. Game-based listening activities further enhance attentional focus and motivation. Movement-oriented tasks

such as action-response games develop rapid auditory processing and reinforce imperative structures.

The integration of digital technologies significantly expands the possibilities for listening instruction. Interactive platforms, animated stories, and multimedia applications provide exposure to diverse accents, speech rates, and communicative contexts. The ability to pause, replay, and adjust audio input enables individualized pacing and differentiated instruction. Digital tools also provide immediate feedback, reinforcing comprehension and pronunciation accuracy. When thoughtfully integrated into structured lesson stages, technology enhances rather than replaces pedagogical intentionality [5, p. 61]. Moreover, authentic materials contribute additional value by exposing learners to natural speech patterns and cultural context. Carefully selected age-appropriate stories, songs, and dialogues bridge the gap between classroom language and real-world communication. Although authentic speech may initially present challenges due to speed or unfamiliar expressions, guided scaffolding allows learners to gradually adapt to linguistic variability. Such exposure promotes intercultural awareness and prepares learners for meaningful communication beyond the classroom environment [4, p. 98].

Empirical classroom-based research confirms the effectiveness of structured and diversified listening strategies. Systematic implementation of prediction, vocabulary pre-teaching, sequencing, and role-play over an extended instructional period leads to measurable improvement in comprehension accuracy and strategic awareness. Learners who engage in repeated, scaffolded listening tasks demonstrate stronger ability to identify main ideas, extract specific details, and retell narratives coherently. Moreover, differentiated strategies according to age and cognitive maturity yield more consistent progress. Younger learners respond particularly well to movement-based and game-oriented tasks, whereas older primary learners benefit from structured sequencing and summarization activities.

Quantitative assessment of listening performance before and after targeted intervention reveals consistent gains in comprehension scores. Qualitative observations indicate increased learner confidence, more frequent use of prediction

and inferencing strategies, and greater willingness to participate in communicative tasks. These findings suggest that listening development is not incidental but the result of intentional pedagogical design. When teachers combine structured stages, multimodal support, interactive engagement, and reflective practice, listening comprehension improves sustainably.

The role of the teacher remains central in orchestrating effective listening instruction. Teachers regulate input complexity, model pronunciation, provide contextual scaffolding, and monitor learner response. Reflective adaptation based on ongoing observation ensures that listening tasks remain challenging yet attainable. The iterative process of planning, implementation, and evaluation strengthens instructional quality and aligns practice with learner needs.

Effective listening instruction in primary school English classes therefore requires a multidimensional approach. It must integrate cognitive principles, emotional awareness, linguistic scaffolding, interactive engagement, and technological innovation. Listening should be embedded systematically in every lesson, supported by visual and contextual cues, and reinforced through integrated skill activities. By establishing strong auditory foundations at the primary level, educators not only enhance immediate comprehension but also cultivate long-term communicative competence, phonological precision, and strategic autonomy.

In a rapidly globalizing and multilingual world, the ability to comprehend spoken English is an essential skill for academic success and intercultural interaction. Developing listening competence from the earliest stages of education equips learners with the cognitive flexibility, confidence, and communicative readiness necessary to participate meaningfully in international contexts. Through structured methodology, innovative resources, and reflective pedagogical practice, primary school listening instruction can evolve from a peripheral classroom activity into a transformative component of language education.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. An English listening comprehension learning game and its effect on phonological awareness / E. Charles et al. *Language Learning & Language Teaching*. Amsterdam, 2025. P. 233–258.
2. Cenoz J. Age differences in foreign language learning. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*. 2002. Vol. 135-136. P. 125–142.
3. Downs L. J. Effective listening training. Alexandria, VA: ASTD Press, 2008. 187 p.
4. Harding L. Chapter 7. Listening to an unfamiliar accent. *Language learning & language teaching*. Amsterdam, 2018. P. 98–112.
5. Kojima M. Promoting listening strategies use in elementary English as a foreign language computer-assisted learning environment. 2001. 188 p.
6. Mumford S. Conversation pieces: exercises in elementary listening comprehension. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1988. 56 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шкрабак (Михальченко) Анастасія** – студентка 4-го курсу, факультет історичної та філологічної освіти, Уманський національний університет.

## **РЕЗУЛЬТАТИ ПЛОТУВАННЯ В ГІІМ КУРСУ**

### **«ЦИФРОВІ ІГРИ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ»**

**(Проект Еразмус + DIGIFLED)**

**Марина ШКУРОПАТ (м. Київ, Україна)**

Серед новотворів сучасної англійської мови останнім часом набув популярності термін *edutainment* (від «education» (освіта) та «entertainment» (розваги), тобто «навчання через розваги»). Цим терміном позначають тенденцію в сучасній освіті, коли традиційна академічність навчального процесу розбавляється прийомами навчання, завдяки якими студенти засвоюють навчальний матеріал у процесі розваг. У межах цієї новітньої тенденції виокремлюють два інноваційні методи навчання — навчання на

основі ігор (*game-based learning*) та гейміфікація (*gamification*). Обидва методи розглядаються в новому навчальному курсі «Цифрові ігри та гейміфікація в навчанні іноземних мов», розробленому в ході реалізації проекту Еразмус+ DigiFLEd, і пілотованому в ГПМ.

**В навчанні через гру** студенти грають у спеціально створену освітню гру з правилами, рівнями та завданнями, і засвоюють знання та навички, активно взаємодіючи з ігровим середовищем. На відміну від традиційного навчання, яке часто базується на лекціях і пасивному сприйнятті, **навчання через гру** робить процес більш інтерактивним, захопливим і мотивуючим. Однак, в науковій літературі описані також приклади продуктивного використання популярних відеоігор з освітньою метою, зокрема для навчання іноземних мов [2: 50].

Гейміфікація – це застосування ігрових елементів (бали, рейтинги, значки, рівні, таблиці лідерів) та ігрових механік у неігрових контекстах. Основна ідея полягає у мотивації користувачів до участі у певних видах діяльності шляхом використання мотиваційної та залучальної сили ігор. Важливо зазначити, що багато розробників ігор та дослідників погоджуються: гейміфікація – це значно більше, ніж система балів чи таблиці лідерів; необхідно враховувати та інтегрувати специфічні елементи й характеристики при створенні системи *edutainment* [2: 46].

Протягом засвоєння курсу «Цифрові ігри та гейміфікація в навчанні іноземних мов», здобувачі дізналися, що у навчанні іноземних мов ігри або гейміфіковані активності можуть ефективно застосовуватися поряд із традиційними методами викладання. Як новий педагогічний підхід, гейміфікація відкриває можливості опанування всіх основних навичок іноземних мов: лексики, граматики, читання, аудіювання, письма та говоріння.

До початку навчального курсу жоден із п'ятнадцяти зарахованих на курс здобувачів не був знайомим з поняттями гейміфікація та принципами введення елементів гри в навчальний процес. Під час ознайомлення з теоретичними основами гейміфікації деякі здобувачі висловлювали скептицизм щодо користі

гейміфікації для досягнення навчальних цілей, і вважали її просто розвагою, або необґрунтованою перервою в навчанні. Викладач пояснювала, що гейміфікація навчання є суперечливим, але водночас популярним трендом в освіті. Однак, як у будь-якої інноваційної методики, у гейміфікації є прихильники та опоненти [1]. Прихильники гейміфікації (їх більше) стверджують, що вона забезпечує приріст у навчальних результатах. В умовах прогресуючого зниження навчальної мотивації, яке спостерігається педагогами повсюдно, гейміфікація, як методологічний підхід, який сприяє використанню мотиваційних елементів ігор в навчальних контекстах, широко використовується в якості потенційного рішення проблеми.

Використання навчальних ігор та елементів гри в освіті сприяє розвитку ключових навичок, таких як розв'язання проблем, співпраця та комунікація. Крім того, вимога до взаємодії в межах гейміфікованого підходу спонукає студентів брати активну участь у навчальному процесі, що, своєю чергою, підвищує їхню залученість у онлайн-форумах, проєктах та інших навчальних активностях. Водночас опоненти гейміфікації наголошують, що вона може відволікати від навчального процесу, вводячи елементи, які не відповідають освітнім завданням. Додатково, включення ігрових механік, зокрема елементів змагання, може створювати надмірний стрес для студентів і негативно позначатися на їхньому навчальному досвіді. Існує також небезпека, що надмірна увага до ігрових активностей призведе до нехтування реальними навчальними потребами здобувачів освіти.

Справедливою є думка про те, що недостатньо продумане впровадження гейміфікації в освітньому середовищі може спричинити низку суттєвих ризиків, що здатні підірвати досягнення навчальних цілей. Згідно з наявними джерелами, серед таких ризиків виокремлюють зниження мотивації та відчуття самостійності, адже здобувачі, які навчаються на гейміфікованих курсах, іноді демонструють нижчий рівень внутрішньої мотивації, задоволення та впевненості порівняно з учасниками традиційних, негейміфікованих програм. Деякі дослідження також засвідчують, що падіння внутрішньої мотивації,

спричинене окремими елементами гейміфікації, може призводити до зниження результатів підсумкових іспитів [3 : 5]. З огляду на зазначені ризики, дослідники рекомендують застосовувати окремі механіки гейміфікації з особливою обережністю в освітньому контексті [4: 152-161].

З метою покращення якості курсу, ми використовували методологічну модель циклу зворотного зв'язку. Цикл зворотного зв'язку забезпечує безперервне вдосконалення навчальних матеріалів та практик. Він складається з послідовних етапів: створення початкового продукту (в нашому випадку – курсу), отримання відгуків від здобувачів і рецензії від експертів, внесення змін відповідно до рекомендацій, а також повторної оцінки оновленого продукту. Курс був прорецензований експертами Центру **викладання та навчання** Університету Мейнут (Ірландія) Кетлін Левачер та Лізою О'Реган. Високо оцінивши результат роботи команди розробників, рецензентки надали цінні поради, як покращити зміст та оформлення курсу. Всі зауваження та поради були враховані розробниками і внесені в зміст курсу.

По завершенню курсу здобувачі заповнили анкету зворотного зв'язку. Аналіз даних анкетування демонструє винятково високий рівень задоволеності студентів курсом «Цифрові ігри та гейміфікація у викладанні іноземних мов». У всіх оцінених вимірах розподіл відповідей засвідчує повну або майже повну концентрацію у двох верхніх категоріях («Погоджуюся» та «Цілком погоджуюся»), без статистично значущої присутності незгоди.

Наведемо деякі відгуки здобувачів: *«Під час курсу «Гаміфікація у вивченні англійської мови» я розвинула багато нових навичок, які зможу використовувати у своїй майбутній викладацькій діяльності. Я навчилася створювати інтерактивні матеріали за допомогою різних платформ, таких як H5P, Kahoot, Flippit, Module Tests та інших. Я також потренувалася створювати захопливі візуальні матеріали в Canva. Ці інструменти допомагають зробити навчання цікавішим та мотивувати студентів до участі. Тепер я почуваюся впевненіше, використовуючи технології на своїх уроках та поєднуючи різні види діяльності для різних учнів. У своїй майбутній*

*професійній діяльності я планую розробляти уроки з іграми, вікторинами та креативними візуальними матеріалами, щоб зробити вивчення англійської мови цікавішим та ефективнішим. Цей курс дав мені як практичні навички, так і нові ідеї для викладання у більш сучасний та студентоорієнтований спосіб»; «Найважливіша навичка, яку я здобув, — це здатність створювати та адаптувати цифрові ігри спеціально для цілей вивчення мови. Я більше не розглядаю ігри як «перерву» від навчання, а як засіб для ефективного навчання».*

В той же час, майбутнім вчителям не варто відноситися легковажно до гейміфікації. Прочитуємо застереження Ханни Гербер "Gamification is not easy and should not be used as a 'bandage' to fix an already broken system or cover up and make a problematic program attractive to users. Education is messy, and games are messy" [2: 52].

Можна із упевненістю стверджувати, що кожний наступний рік викладання курсу «Цифрові ігри та гейміфікація в навчанні іноземних мов» в ГПМ буде посилювати ефективність процесу, оскільки відгуки нових здобувачів так само інтегруватимуться у вдосконалення, а результати стануть ще більш відповідними до навчальних цілей. Таким чином, цикл зворотного зв'язку буде функціонувати як механізм постійного підсилення якості, де кожен раунд взаємодії між командою авторів, рецензентами і здобувачами сприяє формуванню більш досконалого освітнього продукту.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Bogost, I. Gamification is bullshit. 2011, *The Atlantic: Technology*. Retrieved from: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/>
2. Gerber, H. R. (2014). Problems and possibilities of gamifying learning: A conceptual review. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 3(2), 26914. Retrieved from: <https://jolrap.scholasticahq.com/article/26914-problems-and-possibilities-of-gamifying-learning-a-conceptual-review.pdf>
3. Hanus, M. D., & Fox, J. Assessing the effects of gamification in the

classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 2015 с.152-161.

4. Rabah, Jihan & Cassidy, Robert & Beauchemin, Robert. (2018). Gamification in education: Real benefits or edutainment? Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/325615804\\_Gamification\\_in\\_education\\_Real\\_benefits\\_or\\_edutainment](https://www.researchgate.net/publication/325615804_Gamification_in_education_Real_benefits_or_edutainment)

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Марина Шкурпат** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Навчально-наукового інституту «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ Донбаський Державний Педагогічний Університет.

#### ***КОГНІТИВНА ЦІНА ІНКЛЮЗІЇ: ПАРАДОКСИ МОВНОЇ ЕКОНОМІЇ У СТВОРЕННІ АДАПТИВНОГО ІНШОМОВНОГО КОНТЕНТУ***

**Інна ЯНЧЕНКО (м. Київ, Україна)**

Упровадження інклюзивної освіти у ЗВО ставить викладача іноземної мови перед подвійним викликом: адаптувати не лише предметний зміст, а й саму мовну форму – іншомовний текст, який сам по собі вже є системою підвищеної складності для реципієнта. Попри це, мова легкого читання (МЛЧ) у науковому дискурсі досі трактується як технічне спрощення, що не потребує значних інтелектуальних зусиль. Спростування цього міфу, теоретичне обґрунтування феномену інтенсифікації зусиль продуцента МЛЧ та осмислення нових викликів, пов'язаних із поширенням ШІ-інструментів, становлять мету цього дослідження.

Теоретичним підґрунтям слугує принцип мовної економії А. Мартіне: мова прагне мінімізувати зусилля мовця через еліпсиси та імпліцитні конструкції, перекладаючи когнітивну роботу на реципієнта [4]. Сучасна когнітивна лінгвістика підтверджує цей постулат на новому рівні точності – від

синтаксичних моделей Е. Гібсона [2] до теорії граматичної ефективності М. Хаспельмата, – засвідчуючи, що мовна економія є не конвенцією, а біологічно закоріненим законом комунікації. МЛЧ є принциповою опозицією до цього закону: систему, де економія зусиль свідомо перенаправляється з мовця на реципієнта, ми пропонуємо позначати як *анти-Мартіне*, а відповідний акт автора – як *когнітивний альтруїзм продуцента*.

У контексті викладання іноземних мов цей альтруїзм набуває подвійного виміру. Якщо в рідномовному тексті автор інтуїтивно відчуває межу між прозорістю й надлишковістю, то в іноземній мові ця інтуїція ослаблена навіть у досвідченого фахівця, і кожне речення потребує свідомої аналітичної перевірки. Прихована складність МЛЧ реалізується через *денотативну чистоту* іншомовних лексем, *семантичне якоріння* понять задля унеможливлення міжмовної інтерференції та *ліквідацію еліпсисів* – вербалізацію логічних кроків, які в академічному тексті редукуються як самоочевидні. Сукупно ці операції утворюють механізм *декодування заздалегідь*: автор виконує роботу з розшифровки сенсів до того, як читач відкрив текст [3]. Звідси – емпірично зафіксована асиметрія: одна сторінка МЛЧ-матеріалу потребує у 3–5 разів більше часу, ніж звичайний конспект.

Поширення великих мовних моделей (LLM) не нівелює проблему. ШІ здатний автоматизувати операційний рівень МЛЧ – спростити синтаксис, замінити полісемічні лексеми, розгорнути еліпсиси, – однак не замінює *інтенцію* – усвідомлене рішення викладача перейти від «мови для себе» до «мови для іншого» стосовно конкретного здобувача освіти в конкретному контексті. Делегування МЛЧ-адаптації ШІ без фахової верифікації породжує *ілюзію інклюзії* – текст набуває зовнішніх ознак доступності, проте може містити семантичні неточності, критичні саме для іншомовного середовища [5]. Відтак роль викладача трансформується і він стає верифікатором ШІ-контенту, але ця функція так само потребує часу та когнітивних зусиль.

Описані чинники формують *дилему продуцента*, оскільки викладач опиняється між інституційною вимогою інклюзивності та необхідністю

зберегти власний ресурс. Поки нормування праці у ЗВО не передбачає ані часу на розробку МЛЧ-матеріалів, ані протоколів верифікації ШІ-контенту, інклюзивна праця функціонує як невизнаний надлишок – і це системно провокує вигорання [1].

*Висновки.* МЛЧ є свідомою опозицією до природного закону мовної економії, а її створення засобами іноземної мови – подвійним когнітивним навантаженням викладача ЗВО. Поширення LLM переміщує цей *overload* з площини продукування в площину верифікації, не скасовуючи його, водночас додаючи новий ризик ілюзії інклюзії. Запропонований поняттєвий апарат – *когнітивний альтруїзм, декодування заздалегідь, ілюзія інклюзії* – окреслює концептуальну рамку для переосмислення нормування інклюзивної педагогічної праці як окремого, інституційно визнаного різновиду діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Cheng Y. Investigating Factors Responsible for Teacher Burnout in English as Foreign Language Classes. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 876203. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876203>
2. Gibson E., Futrell R., Piantadosi S. P. et al. How Efficiency Shapes Human Language. *Trends in Cognitive Sciences*. 2019. Vol. 3, Iss. 5. P. 389–407. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.02.003>
3. Maaß C. Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Berlin : Frank & Timme, 2020. 322 p. URL: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42089> (date of access: 13.03.2026).
4. Martinet A. Économie des changements phonétiques. Berne : Francke, 1955. 396 p. DOI: <https://doi.org/10.24201/nrfh.v11i2.1352>
5. Stajner S. Automatic Text Simplification for Social Good: Progress and Challenges. *Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL-IJCNLP 2021* (Online, Aug. 1–6, 2021). Association for Computational Linguistics, 2021. P. 2637–2652. URL: <https://aclanthology.org/2021.findings-acl.233.pdf> (date of access: 13.03.2026).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Інна Янченко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, іноземних мов та перекладу ЗВО «ВМУРОЛ «Україна». Коло наукових інтересів: інклюзивна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, методика викладання іноземних мов.

### ***ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНОГО Й ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО КОНТЕНТУ***

**Олена ЯСИНЕЦЬКА (м. Дніпро, Україна)**

Цифрова трансформація освіти та стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлюють необхідність переосмислення змісту підготовки філологів. У сучасних умовах професійна компетентність фахівця передбачає не лише володіння мовою, але й здатність ефективно працювати з цифровими інструментами, що забезпечують створення, адаптацію й оцінювання навчального й перекладацького контенту [4]. Це актуалізує інтеграцію в навчальний процес технологій як невід'ємного компонента фахової підготовки.

Вибіркова навчальна дисципліна «Цифрові технології у створенні навчального й перекладацького контенту» розроблена й реалізується в контексті виконання проєкту Erasmus+ «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій (DigiFLEd)» і спрямована на поєднання фахової підготовки з практичним опануванням цифрових інструментів. Її впровадження забезпечує наближення навчального процесу до реальних умов професійної діяльності перекладача та викладача іноземних мов.

Метою дисципліни є формування у здобувачів освіти здатності до свідомого й доцільного використання безкоштовних цифрових платформ для створення навчального контенту, а також застосування перевірених інструментів автоматизованого перекладу в професійній діяльності. Завдання

курсу передбачають розвиток умінь проєктувати навчальні матеріали, організувати інтерактивну діяльність, здійснювати переклад і постредагування текстів, а також оцінювати результати навчання в цифровому середовищі. Методична модель курсу побудована за принципом поетапного ускладнення діяльності й реалізується через три змістові модулі, що відтворюють логіку реальної професійної практики.

Перший модуль спрямований на підготовку навчального мовного матеріалу. Генеративні інструменти (ChatGPT, Gemini, NotebookLM) використовуються для відбору, адаптації та структуризації інформації відповідно до рівня підготовки студентів. Застосування LanguageTool і Grammarly формує навички мовного контролю, необхідні для викладацької й перекладацької діяльності. Створення пояснювального супроводу (інструкцій, коментарів, лексичних пояснень) забезпечує адаптацію матеріалу до потреб аудиторії та формує навички методичного проєктування. Візуалізація матеріалу за допомогою Canva, Google Slides, Genially і H5P сприяє кращому засвоєнню інформації через поєднання текстових і візуальних елементів. Аудіосупровід і використання автентичних відеоматеріалів інтегрують різні види мовленнєвої діяльності.

Особливу роль відіграє завдання зі створення тестів на основі відеоскриптів. Використання транскриптів автентичних відеоматеріалів (зокрема з YouTube або за допомогою TurboScribe як сервісу автоматичної транскрипції) та подальше створення тестових завдань у Wordwall, LearningApps, Educaplay, H5P, Padlet Arcade та Gemini формують уміння трансформувати автентичний матеріал у дидактично доцільний ресурс. Такий підхід розвиває аналітичне мислення, оскільки вимагає від здобувача не лише розуміння змісту, але й визначення навчальної мети завдання.

Другий модуль орієнтований на проведення заняття та оцінювання. Використання інтерактивних платформ (Wordwall, LearningApps, H5P) дозволяє активізувати навчальну діяльність студентів, а інструменти Mentimeter, Nearpod і Classkick забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що є важливим для

формування оцінювання. Така організація навчання відповідає принципам студент-центрованого підходу.

Застосування інструментів для академічного письма (LanguageTool, Grammarly, Writefull, Academic Phrasebank) сприяє формуванню навичок текстотворення, тоді як використання QuillBot, Scholarcy, Documind і ChatGPT для перефразування та узагальнення розвиває вміння працювати з інформацією на рівні аналізу й синтезу. Це є особливо важливим у підготовці перекладачів, оскільки пов'язане з умінням інтерпретувати текст. Контроль і оцінювання через Google Forms, Quizizz, Kahoot, Socrative і Plickers забезпечують оперативність перевірки знань і підвищують мотивацію студентів [2]. Використання різних форматів оцінювання дозволяє врахувати індивідуальні особливості навчання.

Третій модуль відтворює реальний перекладацький процес у цифровому середовищі. Використання CAT-інструментів (MateCat, Phrase, memoQ, SDL Trados Studio) забезпечує формування навичок роботи з перекладацькою пам'яттю, термінологічними базами та організацією перекладацьких проєктів. Це дозволяє наблизити навчальну діяльність до умов професійної практики. Окрему увагу приділено аудіовізуальному перекладу: створенню та редагуванню субтитрів за допомогою Aegisub і Subtitle Edit, а також підготовці відеоматеріалів (зокрема, з використанням HandBrake). Такий підхід розширює уявлення здобувачів освіти про сучасні напрями перекладацької діяльності.

Важливим компонентом є контроль якості та мовне редагування перекладу, що формує вміння виявляти й виправляти помилки, а також обґрунтовувати перекладацькі рішення. Застосування LanguageTool, Grammarly, OnlineCorrector і Wordvice AI дозволяє аналізувати мовні недоліки та вдосконалювати текст. Локалізація за допомогою US2UK Briticiser і суміжних ресурсів забезпечує врахування мовних і культурних норм, тоді як використання Writefull і Academic Phrasebank сприяє формуванню навичок академічного редагування.

Кожен урок передбачає розроблення повноцінного навчального блоку, включно з тестом на 10 запитань на платформі Moodle. Це забезпечує системність контролю знань і формує навички створення валідних тестових завдань. Обов'язкове розміщення результатів (презентацій, відео, інфографіки, тестів) на персональному Google-сайті (ресурс Google Sites) виконує функцію цифрового портфоліо, що сприяє рефлексії та узагальненню досвіду. Створення навчальних завдань на основі перекладеного матеріалу забезпечує інтеграцію перекладацької та педагогічної діяльності, що є важливим для підготовки викладачів перекладу [1; 3]. Такий підхід дозволяє повторно використовувати створений контент і підвищує ефективність навчального процесу.

У результаті реалізації курсу здобувачі освіти набувають умінь створювати навчальний контент, здійснювати переклад і постредагування, працювати з цифровими платформами та критично оцінювати результати власної діяльності. Особлива увага приділяється формуванню цифрової грамотності та дотриманню академічної доброчесності [5]. Це забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного цифрового середовища.

Отже, інтеграція цифрових технологій у процес навчання сприяє формуванню комплексної професійної компетентності, що поєднує мовну, перекладацьку та цифрову складові. Запропонована модель відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців у галузі філології та перекладу.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Bowker L. *Computer-aided translation technology: A practical introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2002. 185 p.
2. Godwin-Jones R. Emerging technologies. *Language Learning & Technology*. 2010. Vol. 14(2). P. 4–11.
3. Kenny D. (ed.). *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*. Berlin: Language Science Press, 2022. 210 p.

4. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108(6). P. 1017–1054.

5. O'Hagan M., Mangiron C. *Game localization: Translating for the global digital entertainment industry*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 386 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Олена Ясинецька** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Навчально-наукового інституту «Горлівський інститут іноземних мов» Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

# BÚHUÌ (不會) AS A THANKS RESPONSE IN TAIWAN: AN VARIATIONAL PRAGMATICS APPROACH

Chia-An Huang (Taiwan, the Republic of China)

**Abstract:** This project offers a mixed-method, bidirectional analysis under the theory of variational pragmatics (VP). From the function-to-form perspective of VP, *búhuì* (不會, no) is identified as one of the forms functioning as a thanks response in Taiwan, with social factors such as age, power distance and reciprocity shown significantly influencing its contextual use. Conversely, the form-to-function historical examination of VP reveals that language contact between Mandarin and southern Chinese languages/dialects had long been occurring, and this contact also contributes to the modern use of *búhuì*.

**Keywords:** Variational pragmatics, thanks response, modality, language contact, Mandarin

Variationist linguistics has made substantial progress in many areas but not yet in pragmatics due to the lack of formal sameness. To tackle the limitations of traditional approaches to language variation, namely, the emphasis on formal sameness alone, Barron and Schneider established variational pragmatics (VP) as a discipline that accounts for both form-to-function and function-to-form mappings. The former investigates the range of communicative functions embedded in linguistic forms, while the latter analyzes how speech acts are realized through different forms [3 20, 21]. Influenced by VP, studies on the speech act of thanks response in varieties of English have shed light on the diversity of strategies and their corresponding goals [1, 2, 5, 7, 10, 11, 19].

In a typical, dyadic thanks response setting, the conversation involves a thanker and a thankee, with the latter initiating a thanks response in reply to the former's expression of gratitude. Ajimer and Schneider laid the analytical foundation by defining one of the main strategies as *Minimizing the flavour*, in which the thankee downplays their effort [19] to "restore the imbalance between the participants by minimizing the *debt* of gratitude incurred" [1: 40, emphasis mine]. Notable realizations of this strategy include *That's okay*, *No problem*, *Don't mention it*, etc.

With scarce exploration in Mandarin [6, 12, 13, 15, 23, 24], Huang and Hong identified that *búhuì* (不會, no) is a frequently used Mandarin variant of *Minimizing the flavour* [12], but its development reaches no consensus. Since thus far, *búhuì* is perceived as being used in Taiwan, Chu and Liu argued it as a result of negative transfer when Southern Min-speaking Taiwanese acquired Mandarin [6], while Huang argued it because of language contact after Mandarin was implemented to Taiwan in 1945 [13]. To investigate what contribute to the saliency of *búhuì*, two research questions are proposed. First, which social factors significantly affect the use of *búhuì* among Mandarin speakers in Taiwan? Second, what supports *búhuì* to function as a thanks response? This study uses contemporary and historical data to argue that *búhuì* is a thanks response marker constrained by social factors, and its formation started long before Southern Min and Mandarin were spoken in Taiwan.

The contemporary data comes from a questionnaire that Huang established as part of her data base, yielding 3,696 tokens of *búhuì* selected by 154 native speakers of Mandarin in Taiwan [13]. The questionnaire consisted of 24 items which were highly controlled. Each question described a context

incorporating four social factors: power distance, duty, effort, and reciprocity. They were identified as predictors in previous studies [8, 10, 11, 14, 18, 22, 24] and were integrated in Huang to maximize the variance captured in thanks response. A mixed logistic regression model is fitted using the lme4 package [4] in R [v4.5.1, 17]. The use of *búhuì* is modeled as the function of six fixed effects, i.e., power distance, duty, effort, reciprocity, and the participant's age and gender. Participants are included as random effects, since each contributes to 24 items and individual variation in the use of *búhuì* is expected. On the other hand, the historical data comes from example sentences in articles of historical linguistics. The results shown in Table 1 support Chu and Liu's perception that *búhuì* is commonly used among younger Mandarin speakers in Taiwan [6]. The fitted model also corroborates Huang's finding that power distance, reciprocity and age are significant predictors of the use of this construction. However, the second research question, concerning the foundation of *búhuì*, remains.

**Table 1** The coefficients table of the mixed logistic regression model. The conditional R-squared value of this model is 0.494, explaining approximately 49.4% of the variance.

Random effects:				
		Variance	Std. Dev.	
Participants	(Intercept)	2.488	1.577	
Number of obs: 3696, groups: Participants, 154				
Fixed effects:				
	Estimate	Std. Error	z-value	p-value
(Intercept)	-0.71919	0.28054	-2.564	*
Power distance Older	-0.15294	0.10002	-1.529	0.1262
Power distance Younger	-0.99693	0.10460	-9.531	***
Duty Yes	-0.14099	0.08317	-1.695	0.0900
Effort Much	0.04935	0.08313	0.594	0.5527
Reciprocity Yes	-1.19871	0.08617	-13.911	***
Gender M	-0.08029	0.27508	-0.292	0.7704
Age Under 39	2.01499	0.29007	6.947	***

In *búhuì*, the morpheme *bù* (不) negates the modal verb *huì* (會), which functions as the core lexical item in this construction. As *huì* is polysemous, it is essential to explore which of its meaning is being negated. Yang argued that *huì* has a synonym *jiě* (解) in Southern Min, a language spoken in the southern coastal Mainland China [26]. Before turning to their possible semantic fusion, an important context has to be addressed. In Ancient China, the speeches granted official status shifted across dynasties and were referred to as 官話 (*guānhuà*, official speech). They were used by intellectuals, officials and members of the elite, and were far more likely to be documented than vernacular dialects. Under such diglossia, *huì* as belonging to the official speech is argued to replace *jiě* in written materials between approximately 937–975 CE [26].

Mandarin is officially proclaimed as originating from 北方官話 (*Běifāng guānhuà*, northern official speech), the official speech used in north regions. However, when tracing the evolution of *huì*,

Fan found some senses contributing to its modality were absent in the northern official speech, including epistemic uses [9]. On the contrary, evidence of *jiě* in its epistemic use was identified [26], as in (1). The orthography of *jiě* and its English equivalent are marked in bold and underlined.

(1) 沉恨細思，不如桃杏，猶解嫁東風。(Yi cong hua ling, 1068–1085 CE)

Thinking deeply with resentment and grief, I realize my life is not even comparable to peach and apricot. It is still **possible** for them to be carried away by the eastern wind.

Crucially, Yang found *jiě* documented in an important collection dated to 1270 CE. The text compiled speeches delivered by a renowned Chinese intellectual as he traveled and lectured in the south. Yang suggested that his talks might have been influenced to a certain degree by local usage, as reflected in his use of *jiě* as a lexical verb in (2). The sense of “to understand” occurred in both *hui* and *jiě* and is argued to be their starting point of grammaticalization [9, 25, 26].

(2) 有人能盡通天下利害而不識義理，或工於百工技藝而不解讀書。(The Classified Saying of Master Zhu, 1270 CE)

Someone may fully grasp the world’s gains and losses but know nothing of morality. Or, he may excel in all kinds of skills yet not **understand** anything about study.

Therefore, even *hui* is said to occupy the written materials whereas *jiě* stays as vernacular in the south, example (2) demonstrates that a reverse saturation is possible. The lack of epistemic use in northern official speech in which Mandarin is based on also implies that the modality of *hui* is not solely derived from northern official speech. Example (3) in Ma further revealed that President Deng Xiaoping of the Chinese Communist Party who was from the south used *hui* in an epistemic way [16].

(3) 不苦練不僅不能提高本領，還會出事故。(Deng, 1977 CE)

If one doesn’t practice diligently, they not only can’t improve their skills, but **will** run into accidents.

If *hui* and *jiě* shared historical connections predating the introduction of Mandarin to Taiwan, and even, predating the introduction of Southern Min to Taiwan in the 17<sup>th</sup> century, proposals of previous studies are clearly not adequate [6, 13]. Given that Southern Min was historically spoken by the majority of the population in Taiwan, the semantic overlap between *hui* and *jiě* may heighten speakers’ social and linguistic familiarity with Southern Min, also reinforces the ideology of Mandarin as an external language originating from the north. However, the epistemic modality found in *hui* which possibly came from *jiě* explains the notion of *debt* in thanks response well. The combination of the negative morpheme *bù* (不) and the modal verb *hui* (會) serves to negate an event that is otherwise highly likely based on shared knowledge, which, in the context of thanks response, refers to the debt incurred immediately after thanks. If this explanation is plausible, that *búhui*, as a realization of Minimizing the Favour, negates the debt, its connection to the significant social factors identified in Table 1 becomes clearer. Denying a highly probable debt to protect addressee’s face appears to be characteristic of Mandarin speakers in Taiwan under 39 years old. In contrast, interactions with younger interlocutors do not seem to elicit this pattern, resulting in a decrease of use. Mutually beneficial contexts also reduce the use, as reciprocity effectively cancels out any perceived debt.

Variational pragmatics highlights the importance of both form-to-function and function-to-form

mappings, expanding the scope of linguistic variation and deepening linguists' understanding of its related trajectories. Within this framework, this study offers a bidirectional analysis. From the function-to-form mapping, *búhui* is identified as a form that functions as a thanks response, with social factors such as age, power distance and reciprocity shown to influence its contextual use. Conversely, the form-to-function historical examination, tracing how a single form diversified in communicative purposes over time, reveals that language contact between Mandarin and Southern Min had been occurring long before their arrival in Taiwan. The epistemic modality encoded by *hui* and *jiě* targets the debt potentially incurred through thanks. By using *búhui* to realize the strategy of Minimizing the Favour, Mandarin speakers in Taiwan negate this probability.

1. Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English: Convention and creativity*. Routledge.
2. Barron, A. (2022). Responses to thanks in Ireland, England and Canada: A variational pragmatic perspective. *Corpus Pragmatics*, 6, 127–153.
3. Barron A., & Schneider K. P. (2009). Variational pragmatics: Studying the impact of social factors on language use in interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(4), 425–442.
4. Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
5. Bieswanger, M. (2015). Variational pragmatics and responding to thanks—Revisited. *Multilingua*, 34(4), 527–546.
6. Chu, Z., & Liu, Q. (2014). 汉语方言感谢语及其回应语的类别研究—兼论感谢语的“回应错配”现象 [A study on the categories of Chinese dialectal thanks and their responses—A concurrent discussion on the phenomenon of “response mismatch” in thanks]. *Yuwen Yanjiu*, 2, 55–59.
7. Dinkin, A. J. (2018). It's no problem to be polite: Apparent-time change in response to thanks. *Journal of Sociolinguistics*, 22(2), 190–215.
8. Edmondson, W., & House, J. (1981). *Let's talk and talk about it: A pedagogic interactional grammar of English*. Urban and Schwarzenberg.
9. Fan, X. (2016). Reconstruction of the semantic-development path of the modal verb *hui* (會) with crosslinguistic and dialectal evidence. *Language and Linguistics*, 17(2), 195–233.
10. Farenkia, B. M. (2012). Face-saving strategies in responding to gratitude expressions: Evidence from Canadian English. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 1–11.
11. Farenkia, B. M. (2013). “All thanks goes to the Almighty”—A variational and postcolonial pragmatic perspective on responses to thanks. *Sino-US English Teaching*, 10(9), 707–724.
12. Huang, C.-A., Hong, J.-F. (2023). The similarities and differences of thanks responses between native speakers and Mandarin teaching materials in Taiwan. In Q. Su, G. Xu, X. Xu (Eds.), *Chinese Lexical Semantics* (pp. 399–413). Springer.
13. Huang, C.-A. (2024). *Pragmatic strategies of thanks response in Taiwanese Mandarin and its pedagogical implications*. Published thesis. National Taiwan Normal University.
14. Leech, G., & Svartvik, J. (1994). *A communicative grammar of English* (2nd ed). Longman.
15. Liu, F., & Liles, X. (2025). Regional variation in conventional expressions: A comparative study

- of Mandarin in Mainland China and Taiwan. *Lingua*, 326, 104035.
16. Ma, Q. (1988). 能愿动词的连用 [The combination of modal verbs]. *Studies in Language and Linguistics*, (1), 18–28.
  17. R Core Team. (2025). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
  18. Rüegg, L. (2014). Thanks responses in three socio-economic settings: A variational pragmatics approach. *Journal of Pragmatics*, 71, 17–30.
  19. Schneider, K. P. (2005). No problem, you're welcome, anytime: Responding to thanks in Ireland, England, and the USA. In A. Barron, & K. P. Schneider (Eds.), *The pragmatics of Irish English* (pp. 101–139). De Gruyter Mouton.
  20. Schneider K. P. (2010). Variational pragmatics. In M. Fried, J. O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Variation and change: Pragmatic perspectives* (pp. 239–267). Benjamins.
  21. Schneider, K. P. (2012). Appropriate behaviour across varieties of English. *Journal of Pragmatics*, 44(9), 1022–1047.
  22. Staley, L. (2018). *Socioeconomic pragmatic variation: Speech acts and address forms in context*. John Benjamins Publishing Company.
  23. Wang, C. (2007). Functional analysis of forms in Chinese thank-expressing replies. *Journal of Jiangnan University (Humanities Sciences)*, 26(1), 79–83.
  24. Wang, C. (2008). A sociolinguistic exploration on the types and performance of Chinese responses to thanks. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 88–95.
  25. Wang, P., & Ma, B. (2011). 助动词“会”情态发展 [The evolution of the modal verb *hui*]. *Modern Chinese*, (4), 63–66.
  26. Yang, H.-F. (2001). The forms and meaning of the word 「解」 JIE: A historical perspective. *Language and Linguistics*, 2(2), 261–297.

# Diverse Ensembles and Hierarchical Transformers for Emotional State Prediction

Troy Arthur<sup>1</sup>, Aidan Kelley<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Computer Science and Linguistics  
University of Colorado Boulder  
{trar3243, aike6451}@colorado.edu

## Abstract

This paper presents NLP systems developed for SemEval-2026 Shared Task 2. Our approach combines a diverse ensemble for Subtask 1 with a context-aware transformer aggregation architecture for temporal forecasting in Subtasks 2A and 2B. The ensemble achieved state-of-the-art performance for the Subtask 1 Valence metric, ranking first in Valence prediction. Our Subtask 2B independent architecture ranked second in Valence prediction and fourth in Arousal prediction among competitive submissions. We also report results for Subtask 2A, analyzing challenges our architecture faced with next-entry affect forecasting.

 [trar3243/NLPGroup8AtSemeval-2026](https://github.com/trar3243/NLPGroup8AtSemeval-2026)

## 1 Introduction

SemEval-2026 Shared Task 2: Predicting Variation in Emotional Valence and Arousal over Time from Ecological Essays (Soni et al., 2026) introduces subjective affective assessments to the NLP discourse, along dimensions of Valence and Arousal. Valence captures how ‘good/bad’ an individual feels, and Arousal captures how ‘physiologically activated’ an individual feels. Shared Task 2 compiles a longitudinal list of English ‘ecological essays’ provided by U.S. service industry workers, including self-reported user affective states. Such data enables development of models that react to the affective ‘rhythms’ of individuals over time. The goal of Subtask 1 is to predict affective state at entry  $t$  based on user written text at entry  $t$ . The goal of Subtask 2A is to forecast change in affective state between entry  $t$  and entry  $t + 1$  based on entries 1 to  $t$  per user. The goal of Subtask 2B is to forecast change in affective state between the average of entries  $[1, \dots, t]$  and the average of entries  $[t + 1, \dots, 2t]$  based on entries 1 to  $t$  per user.

### 1.1 Primary System Strategies

For all Subtasks, we implemented our architectures using using Torch (v2.11.0.dev20260104+cu128) and the Hugging Face Transformers library

(v4.57.3) (Wolf et al., 2020). We initialized our encoders with the pre-trained RoBERTa-base model (Liu et al., 2019); 12 layers of hidden size 768.

Our Subtask 1 model relies on a diverse five-model ensemble. Models are all encoder-regressors, with various activation functions, loss functions, and model output shapes. Our Subtask 2 models rely on a hierarchical transformer architecture, with a fine-tuned RoBERTa model for local feature extraction and a downstream transformer as a global context aggregator. For each user, encoded text embeddings for each entry are fed into a global transformer model. The model forecasts the next affective change relevant to the matching Subtask.

## 2 Background

### 2.1 Training Data

An example entry is shown in table 2 in the Appendix, incorporating fields from all subtasks. Subtask 1 training data consists of 2764 entries. Each entry consists of user id, text id, text, text timestamp, collection phase, a boolean indicating text type as essay-style or word list, and users’ self-reported Valence and Arousal scores. Valence and Arousal scores are integers, with Valence scores ranging from  $-2$  to  $2$  (5 values) and Arousal scores ranging from  $0$  to  $2$  (3 values).

Subtask 2A training data contains the same entries as Subtask 1 with added fields; state change Valence and state change Arousal, denoting the Valence and Arousal of the current text subtracted from the following text. Subtask 2B training data contains the same entries as Subtask 1 with added fields; group, disposition change valence, and disposition change arousal. Groups 1 and 2 mark respective halves of texts per user. Each group is approximately equal in size. Disposition change valence is the first half of per-user texts’ mean Valence deducted from the second half, and disposition change Arousal is the same for mean Arousal.

### 2.2 Related Work

Transformer-based models are widely used for sentiment tasks due to their strong contextual represen-

tations (Liu et al., 2019). Other work has explored ordinal regression for affect prediction, motivated by the ordered nature of Valence and Arousal labels (Shi et al., 2023). Ensemble methods are also well studied; prior research demonstrates that diverse ensembles can improve overall performance by reducing correlated errors across models (Durrant and Lim, 2020). Our Subtask 1 system draws from this work. We combine continuous regression models, categorical classifiers, and ordinal-regression architectures into a single ensemble. This design allows the model to capture complementary signals.

Hierarchical attention networks were first formulated by Yang et al. (2016), with attention mechanisms applied at word and sentence levels. We extend this intuition Subtask 2: our model uses a RoBERTa encoder to capture within-entry semantics and a following transformer to model between-entry dynamics. Pappagari et al. (2019) similarly demonstrates that feeding windowed encoder embeddings into a secondary sequence model effectively bypasses encoders’ fixed context windows.

### 3 System Overview

Software is available on GitHub and model weights are available on Zenodo (Arthur et al., 2026).

#### 3.1 Subtask 1, Ensemble Agreement

We construct an ensemble of five diverse models, as increased diversity improves performance (Durrant and Lim, 2020). The ensemble predicts a continuous score for both Valence and Arousal. Predictions are based on an average across all constituent model predictions. Per Figure 1, each constituent model takes as input finetuned RoBERTa CLS embeddings from the text field concatenated with  $4D$  learned user embeddings and a  $1D$  feeling words/open-response boolean value. Each model corresponds to its own RoBERTa encoder, which is initially pulled from RoBERTa-base (Liu et al., 2019) and then finetuned. All constituent models, with the exception of Decoupled Ordinal, contain a single hidden layer of dimensionality  $d_{input}/2$  followed by a GELU activation function and 0.1 dropout. All constituent models use an AdamW (Loshchilov and Hutter, 2019) optimizer. Model linear layers are initialized with the Xavier uniform initialization and bias terms are initialized to zero.

#### 3.2 Component Models

Our ensemble consists of five distinct regression heads atop the RoBERTa encoder: (1) Sigmoid

Regressor, which scales logits to the  $[0,1]$  range to dampen extremes, utilizing SmoothL1Loss; (2) Linear Regressor, a direct projection minimizing SmoothL1Loss; (3) Categorical Softmax, which treats affect as discrete classes (5 for Valence, 3 for Arousal) and computes expected values, using Cross Entropy Loss; (4) Ordinal Decomposition, following Shi et al. (2023) to model ordinal thresholds, using Binary Cross Entropy Loss; and (5) Decoupled Ordinal, which separates hidden layers for Valence and Arousal to enforce feature independence, using Binary Cross Entropy Loss.

### 3.3 Subtask 2 Architecture

For future affective forecasting, we implement a Transformer-based aggregation layer to process sequences of entry-level RoBERTa-derived text embeddings and other entry-level features (see figure 2). We use a weighted average of MSE (weighted 10%) loss and Pearson R loss (weighted 90%) for training. Pearson R loss is used when predicted and target labels have over near-zero variance among the batch; otherwise MSE is used in isolation.

#### 3.3.1 Input Construction, Text Modulation

Each entry’s text data is passed through a fine-tuned RoBERTa-base model (Liu et al., 2019) to produce  $768D$  encoder embeddings ( $e_t$ ). For each entry, the Valence and Arousal scores are projected from a dimensionality of 2 to 64 to produce score embeddings  $s_t$ , and to a dimensionality of 768 to produce gate embeddings  $g_t$ . The `is_words` boolean is projected from a dimensionality 1 to 32 to produce  $w_t$ . These projections involve, sequentially, a learned linear layer and a LayerNorm, followed by a GELU activation function for  $s_t$  and  $w_t$  or a sigmoid activation function for  $g_t$ . For feature fusion, the text embedding  $e_t$  is modulated by the gate projection ( $g_t$ ) to produce the modulated text:  $e'_t = e_t \odot g_t$ . Modulated text embeddings are then concatenated with the `is_words` embedding and the score embeddings. To capture sequential order, a learned positional embedding  $P_t$ , initialized from a normal distribution ( $\mathcal{N}(0, 0.02)$ ), is added to the combined feature vector:  $x_t = [s_t; w_t; e'_t] + P_t$ .

#### 3.3.2 Sequential Modeling

As Subtask 2 focuses on modeling emotional rhythms, we need to model specific stretches of time. We operationalize stretches of time with windows of user entries. These windows are comprised of timestamp-ordered lists of user entries, with one

user for each window. Maximum window length is set to 25 entries. For windows mapped to fewer than 25 entries, all empty feature vectors are set to zero vectors. The window  $X = [x_1, \dots, x_n]$  is processed by a 4-layer Transformer Encoder with 8 attention heads and a feed-forward dimension of  $4 \cdot d_x$  followed by a 0.1 dropout.

### 3.3.3 Prediction Head

Transformer output for the given context window’s entry is sequentially linearly projected to a layer of dimensionality  $d_x/2$ , then passed through a GELU activation function and a 0.2 dropout. Resulting values are then passed through a final linear layer projecting to 2 outputs, being the final predicted Valence and Arousal scores. The window’s final entry’s contextualized output is used for prediction.

## 4 Experimental Setup

Training, hyperparameter tuning and experiments were conducted with one NVIDIA RTX Pro 2000 Blackwell GPU (16GB VRAM), an Intel Core i7-10700 processor, and 16GB of system memory.

### 4.1 Preprocessing

Input text is tokenized using the RoBERTa tokenizer (Liu et al., 2019). For initial hyperparameter tuning, we split the original training set into a development set (10%: 277 entries) and a training set (90%: 2487 entries). Subtask 1 used the 90% training set, while final Subtask 2 model training used the entirety of the training set. Hyperparameters are included in the appendix (3). All models across all Subtasks use a gradient clipping norm of 1.0.

### 4.2 Subtask 2 Window Selection

During training, the Subtask 2A model generates  $n_i - 1$  windows for each user  $i$ , where  $n_i$  refers to the user’s number of associated entries. Each window for user  $i$  contains 1 to  $\min(25, n_i - 1)$  entries. The model predicts the change between the window’s last entry and the following entry, and loss is computed between the prediction and the training set’s label. During inference, each user’s final entry prediction is used for submission.

During training, the Subtask 2B model generates a single window for each user. This includes the 25 latest entries within Group 1 for each user, zero-padding entries the user’s Group 1 to size 25 if needed. For each user, the model predicts  $\Delta$  between the averages of Group 1 and Group 2. Loss

is computed between the prediction and the training set’s label. During inference, all training set user entries are considered a part of Group 1. The model outputs predicted  $\Delta$  between the training group and the unseen group.

## 4.3 Evaluation Metrics

### 4.3.1 Subtask 1 Primary Metric

Composite correlation is used as the primary metric for Subtask 1. This score is a composite of within-user and between-user correlation scores. The within-user correlation score reflects Pearson R correlation scores calculated within each user’s set of scores, then averaged across users. The between-user correlation score reflects the Pearson R correlation scores of all participants’ average scores. The composite correlation score is based on a Fisher’s z-transformation of the within-user and between-user correlation scores.

### 4.3.2 Subtask 2 Primary Metric

Because the predictions for Subtask 2 include one prediction for each user, a simple Pearson’s R correlation is computed for Subtasks 2A and 2B.

## 5 Results

### 5.1 Subtask 1

**Quantitative Findings:** Our model achieves state-of-the-art performance on Subtask 1 Valence, ranking first. Our model struggles with Subtask 1 Arousal, ranking 21st. This mainly stems from poor performance on seen users. Our Valence MAE is the highest of all competing models ( $MAE_{between} = 1.89, MAE_{within} = 1.925$ ). This is caused by our model outputting 0-indexed Valence scores, rather than range  $[-2, \dots, 2]$ . Higher detail Subtask 1 metrics are in tables 5 and 6.

**Result and Error Analysis:** We conduct an ablation study for Subtask 1, omitting composite sub-models in each run (Appendix Table 4). Component removal decreases or does not affect the Valence performance of the Ensemble. Removal of Sigmoid Regressor causes the most significant performance drop; Valence composite correlation reduces to 0.683. Ablations all reduce the Arousal composite correlation score, with the exception of Decoupled Ordinal, which marginally improves the Arousal composite correlation.

Compared to Valence, our system struggles with Arousal performance. Seen in Table 6, this results from low correlation ( $r_{comp} = .297$ ) among seen users; with unseen user predictions ( $r_{comp} = .601$ )

exceed the composite score. This is likely results from overfitting on user-specific biases, to which small arousal ranges would be more sensitive.

Our Subtask 1 system gains its competitive advantage on the Valence track from within-user correlation ( $r_{within} = .572$ , ranked first) and unseen users ( $r_{comp} = .679$ , ranked first). These suggest our system excels in contexts with decreased reliance on users’ histories and patterns. The highest thirty Valence discrepancies between gold and prediction map to entries with average Valence of  $\approx 1$ , suggesting our model struggles to predict high Valence entries. The thirty highest Arousal discrepancies map to entries with average Arousal score of  $\approx 1.2$ , relative to test set average Arousal of  $\approx .76$ .

## 5.2 Subtask 2A

**Quantitative Findings:** Our model struggles with Subtask 2A Valence and Arousal, ranking 11th and 12th, respectively. Inference stage outputs predictions with gold-label Valence correlation  $r = .615$  and gold-label Arousal correlation  $r = .670$ .

**Result and Error Analysis:** We found that during the inference stage, where the goal is to predict the  $\Delta$  between seen entry  $t$  and unseen entry  $t + 1$ , our model erroneously predicts the  $\Delta$  between seen entry  $t - 1$  and masked entry  $t$ . This off-by-one index error causes the model to predict the current masked difference rather than the future difference.

## 5.3 Subtask 2B

**Quantitative Findings:** Our Subtask 2B model performs competitively in Valence and Arousal tracks, with correlations of 0.354 and 0.388, and respective rankings of 2nd and 4th. The highest performing baseline model for Subtask 2B, linear(prev), achieves the highest average correlation amongst submissions, with Valence correlation of 0.434 and Arousal correlation of 0.584.

**Result and Error Analysis:** Highest average correlation scores for Subtask 2B are achieved by the linear baseline model, indicating that our modeling is inferior to simple mean-regression effects. Because our model caps the window size at 25, we evaluate users with 25 or fewer entries separately. Analysis does not indicate that the window size cap significantly impacts our results at inference time. However, our system is more likely to make mistakes when a user’s average Valence or Arousal score in seen data is on one extreme end of the range (for example, average Valence  $-2$  and average Arousal 0). Our system predicts small changes

in these users’ scores, while regression towards the mean is more consistent with the gold labels.

Subtask	Track	Primary Metric	Ranking	Best Baseline
1	Valence	.688	1/26	.557
	Arousal	.416	21/26	.299
	Average	.552	12/26	.428
2A	Valence	.152	11/15	.615
	Arousal	.126	10/15	.67
	Average	.139	11/15	.643
2B	Valence	.354	2/12	.434
	Arousal	.388	4/12	.584
	Average	.371	2/12	.509

Table 1: Primary Metrics and Performance Ranking among Competitive Submissions across Subtasks

## 6 Conclusion

Without the use of external affective datasets or large-scale computational resources, our system achieves state of the art performance for predicting Valence affective scores from written text, and competitive performance for forecasting large-scale changes of affective state. Our architecture and results demonstrate the potential for loss-diverse ensembles and hierarchical transformers in affective state prediction.

## 7 Limitations and Future Work

Our Subtask 2 models are limited by the capped window size of 25, which reduces context size. Additionally, all entries were taken from English-speaking US service workers, which reduces generalizability to diverse users. Our loss-diverse ensemble proves advantageous, as does hierarchical transformer modeling. With better computational resources, these two approaches may be combined.

## 8 Ethics Statement

All data were used in accordance with shared task terms and no attempts were made to de-anonymize users. We acknowledge that predicting mental states has dual-use risk, as it can be used to survey users without their consent.

## Acknowledgments

We would like to acknowledge Sierra Reschke as a co-developer for this project prior to conference submission. Without her hard work and contributions, this project would not have been possible. We additionally acknowledge the use of Gemini (Google) for assistance in architectural strategizing and code refinement. All final implementations and results were independently verified by the authors.

## References

- Troy Arthur, Aidan Kelley, and Sierra Reschke. 2026. NLPGroup8 at SemEval-2026 Task 2: Model Weights.
- Bob Durrant and Nick Lim. 2020. A Diversity-aware Model for Majority Vote Ensemble Accuracy. In *Proceedings of the Twenty Third International Conference on Artificial Intelligence and Statistics*, pages 4078–4087. PMLR.
- Yinhan Liu, Myle Ott, Naman Goyal, Jingfei Du, Mandar Joshi, Danqi Chen, Omer Levy, Mike Lewis, Luke Zettlemoyer, and Veselin Stoyanov. 2019. *Roberta: A robustly optimized bert pretraining approach*. *arXiv preprint arXiv:1907.11692*.
- Ilya Loshchilov and Frank Hutter. 2019. Decoupled weight decay regularization. In *ICLR*.
- Raghavendra Pappagari, Piotr Żelasko, Jesús Villalba, Yishay Carmiel, and Najim Dehak. 2019. Hierarchical transformers for long document classification. In *2019 IEEE Automatic Speech Recognition and Understanding Workshop (ASRU)*, pages 838–844.
- Xintong Shi, Wenzhi Cao, and Sebastian Raschka. 2023. Deep Neural Networks for Rank-Consistent Ordinal Regression Based On Conditional Probabilities. *Pattern Analysis and Applications*, 26(3):941–955.
- Nikita Soni, H. Andrew Schwartz, Ryan L. Boyd, Phi Long Bui, Syeda Mahwish, August Håkan Nilsson, Adithya V Ganesan, Lyle Ungar, Niranjan Balasubramanian, and Saif M. Mohammad. 2026. SemEval-2026 task 2: Predicting variation in emotional valence and arousal over time from ecological essays. In *Proceedings of the 20th International Workshop on Semantic Evaluation (SemEval-2026)*. Association for Computational Linguistics.
- Thomas Wolf, Lysandre Debut, Victor Sanh, Julien Chaumond, Clement Delangue, Anthony Moi, Pierric Cistac, Tim Rault, Remi Louf, Morgan Funtowicz, Joe Davison, Sam Shleifer, Patrick von Platen, Clara Ma, Yacine Jernite, Julien Plu, Canwen Xu, Teven Le Scao, Sylvain Gugger, and 3 others. 2020. *Transformers: State-of-the-art natural language processing*. In *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: System Demonstrations*, pages 38–45, Online. Association for Computational Linguistics.
- Zichao Yang, Diyi Yang, Chris Dyer, Xiaodong He, Alex Smola, and Eduard Hovy. 2016. Hierarchical attention networks for document classification. In *Proceedings of the 2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, pages 1480–1489, San Diego, California. Association for Computational Linguistics.

## A Appendix

### A.1 Dataset Analysis

Exploratory analysis was run on the training set. The original training set consisted of 2764 entries across 137 distinct users. Arousal had majority negative data points, with Arousal -1 at 44.11% of the training set. Positive values comprised 19.18% of Arousal data. Valence data was more evenly balanced between negative and positive values. Negative values (-1, -2) comprised 27.02% of Valence data. Positive values (1, 2) comprised 40.57%. No single Valence value comprised more than 33% of the data.

### A.2 Figures

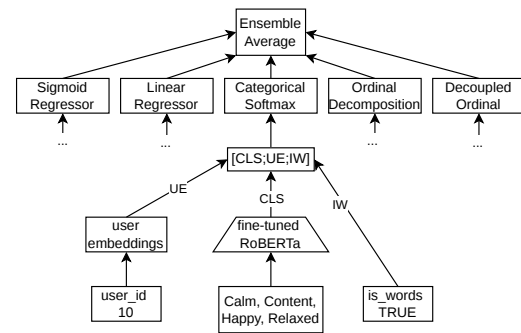


Figure 1: Subtask 1 Design

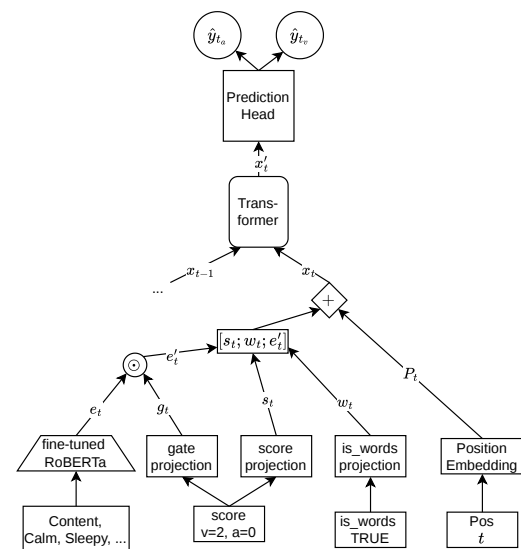


Figure 2: Subtask 2 Design

### A.3 Tables

Metric	text_id 407	text_id 408	text_id 409	text_id 410
user_id	10	10	10	10
text	Tired, Exhausted, Calm, Content, Happy	Content, Calm, Sleepy, Lazy, Relaxed	Content, Calm, Relaxed, Happy	Calm, Content, Happy, Relaxed
timestamp	6/9/2021 12:11	6/10/2021 17:08	6/11/2021 12:03	6/11/2021 17:18
collection	1	1	1	1
is_words	TRUE	TRUE	TRUE	TRUE
valence	-1	2	2	2
arousal	0	0	0	1
state_change_valence (2A)	3	0	0	-
state_change_arousal (2A)	0	0	1	-
group (2B)	1	1	2	2
disposition_change_valence (2B)	1.5	1.5	1.5	1.5
disposition_change_arousal (2B)	0.5	0.5	0.5	0.5

Table 2: Sample Entry From Training Set

Task	Optim.	Epochs	Batch	Model LR	RoBERTa LR
1	AdamW	4	16	1.00E-03	2.00E-05
2A	AdamW	5	4	1.00E-04	2.00E-05
2B	AdamW	4	4	1.00E-04	2.00E-05

Table 3: Hyperparameters used for training.

Ablate	Dimension	r <sub>comp</sub>	mae <sub>bw</sub>	mae <sub>wi</sub>
Baseline	Valence	0.688	1.89	1.925
	Arousal	0.416	0.25	0.523
Sigmoid Regressor	Valence	0.683	1.9	1.936
	Arousal	0.415	0.25	0.523
Linear Regressor	Valence	0.688	1.835	1.874
	Arousal	0.415	0.247	0.528
Categorical Softmax	Valence	0.688	1.923	1.958
	Arousal	0.414	0.253	0.524
Ordinal Decomposition	Valence	0.686	1.927	1.96
	Arousal	0.412	0.252	0.524
Decoupled Ordinal	Valence	0.687	1.864	1.901
	Arousal	0.417	0.253	0.523

Table 4: Composite Submodel Ablation Metrics for Subtask 1

Metric	Composite	Seen User	Unseen User	Words Only	Essay Only
r <sub>composite</sub>	0.688	0.698	0.679	0.69	0.666
r <sub>between</sub>	0.777*	.812*	.741*	.79*	.736*
r <sub>within</sub>	0.572*	0.533*	.607*	.555*	.583*
mae <sub>composite</sub>	NAN	1.796	1.986	1.953	1.868
mae <sub>between</sub>	1.89	1.827	2.026	1.98	1.907
mae <sub>within</sub>	1.925	NAN	NAN	NAN	NAN

Table 5: Performance metrics for Valence across different conditions. \* Indicates  $p < .01$

Metric	Composite	Seen User	Unseen User	Words Only	Essay Only
r <sub>composite</sub>	0.416	0.297	0.601	0.574	0.335
r <sub>between</sub>	0.455*	0.306	.717*	.629*	.343*
r <sub>within</sub>	0.376*	.287*	.452*	.514*	.326*
mae <sub>composite</sub>	0.395	0.436	0.354	0.361	0.45
mae <sub>between</sub>	0.25	0.314	0.185	0.256	0.313
mae <sub>within</sub>	0.523	0.543	0.503	0.457	0.569

Table 6: Performance metrics for Arousal across different conditions. \* Indicates  $p < .01$

metric	Subtask 2a		Subtask 2B	
	Valence	Arousal	Valence	Arousal
R	0.152	0.126	0.354	0.388*
MAE	1.42	0.838	0.425	0.393

Table 7: Performance metrics (R and MAE) for Valence and Arousal across Subtask 2a and Subtask 2B. \* Indicates  $p < .01$

Value	Count	%
0	1097	44.11
1	913	36.71
2	477	19.18

Table 8: Arousal Distribution

Value	Count	%
-2	330	13.27
-1	342	13.75
0	804	32.33
1	482	19.30
2	529	21.27

Table 9: Valence Distribution

## ЗМІСТ

ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПАРАДИГМА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ ТА ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ Ірина АВДЄЄНКО (м. Харків, Україна) .....	3
ЕФЕКТ ЕМОЦІЙНОЇ ДИСТАНЦІЇ: ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ Софія АРТЕМЕНКО, Лоліта ВОРОБІЙОВА (м. Кривий Ріг, Україна) .....	5
CONVERGENT-DIVERGENT AUTHORS` DIGRESSIONS Iryna ARKHIPOVA (Dnipro, Ukraine) .....	9
INTEGRATING AR TOOLS INTO THE ENGLISH CLASSROOM: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES Людмила БАБІЙ, Тетяна КОНДРАТЬЄВА (м. Тернопіль, Україна).....	12
ДИСКУРСИВНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ГЕНДЕРУ В СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ: КОНТЕНТ-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	15
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СЕБАСТІАНА ФОЛКСА «ПІСНЯ ПТАХІВ») Ангеліна БЕЛАШ, Тетяна ХРАБАН (м. Київ, Україна) .....	15
LANGUAGE AS AN OPEN SYSTEM: SYNERGETIC PRINCIPLES IN TEACHING THEORETICAL PHILOLOGICAL DISCIPLINES Yaroslava Belmaz (Kharkiv, Ukraine) .....	18
CHALLENGES OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH PRONUNCIATION IN SECONDARY SCHOOLS Natalia BELOVA (Uman, Ukraine) .....	21
THE EFFECT OF NATIVE AND INDIGENOUS LANGUAGES ON MODERN SPANISH DIALECTAL DIFFERENCES Jaxon BLASENGAME (University of Colorado Boulder, the USA).....	26
НАРАТИВНІ МЕХАНІЗМИ КОНСТИТУЮВАННЯ ОБРАЗУ ПЕРСОНАЖА: ФОКАЛІЗАЦІЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТА КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ НАРАТИВІ Марія БОГДАНОВА (м. Запоріжжя, Україна) .....	27
STYLISTIC TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION PROCESS: TYPES AND CONDITIONS OF APPLICATION Yuliia BOLBIT (Dnipro, Ukraine) .....	29
ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ Микола БОЧКАР (м. Полтава, Україна) ...	33
ВІЙСЬКОВИЙ ДИСКУРС ЯК МЕХАНІЗМ КОНСТРУЮВАННЯ СМISЛУ: ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІРИ Олена БУГАЙЧУК (м. Луцьк, Україна) .....	35
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ТА ЦИФРОВИЙ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ Оксана БУРКОВСЬКА (м. Слов'янськ, Україна) .....	38
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ Олена ВЕЛІДЧУК (м. Миколаїв, Україна) .....	41
ENHANCING VOCABULARY ACQUISITION THROUGH MIND MAPPING Iryna VOLYNETS, Anhelina KOLISNICHENKO (Uman, Ukraine) .....	44
THE COMPARATIVE-HISTORICAL METHOD IN THE COURSE «GENERAL LINGUISTICS» Volodymyr GLUSHCHENKO (Sloviansk – Dnipro, Ukraine) .....	46
ENHANCING READING SKILLS IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH INTERACTIVE ACTIVITIES Anastasiia HNATIUK, Olha SUSHKEVYCH (Uman, Ukraine)	50

ФУНКЦІЙНА СЕМАНТИКА ЛАТИНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ Олена ГОРЛОВА (м. Дніпро, Україна) .....	53
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ Олена ГОРЛОВА (м. Дніпро, Україна).....	57
ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ РОМАНУ Ч. ДІККЕНСА «ПРИГОДИ ОЛІВЕРА ТВІСТА» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ Валерія ГОРНЯК (м. Кривий Ріг, Україна) .....	60
THE THEORETICAL APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE TERM “EUPHEMISM” Ірина ГРАЧОВА (м. Вінниця, Україна).....	64
ЛІНГВАРІЙ МІЖНАРОДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК МОДЕЛЬ СТРАТЕГІЧНИХ НАРАТИВІВ Тетяна ГРОМКО (м. Одеса, Україна).....	67
ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ ТА ЖАРГОНУ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ Валерія ГУСАК (м. Дніпро, Україна) .....	71
ADVANTAGES AND CHALLENGES OF PRE_ SERVICE TEACHERS’ LISTENING COMPETENCE DEVELOPMENT WITH SUNO AI Olha DATSKIV (Ternopil, Ukraine).....	76
USING GAME-BASED EXERCISES IN TEACHING ENGLISH IN THE SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT Mariia DELIKATNA (Uman, Ukraine) .....	78
BEYOND THE RULES: THE NEW LOGIC OF MODERN ENGLISH GRAMMAR Оксана ДУБРОВА (м. Бердянськ (Запоріжжя), Україна) .....	82
ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS В ЗЗСО Олена ЗАВЕРУХА (м. Вінниця, Україна) .....	86
АНТОНІМІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД В УКРАЇНСЬКІЙ ВЕРСІЇ РОМАНУ СТВЕНА КІНГА «КЛАДОВИЩЕ ДОМАШНІХ ТВАРИН» Надія ЗИМА (м. Кривий Ріг, Україна) .....	89
ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ» І ЙОГО СТРУКТУРА Олександра ЗЛАТОВЛАСОВА (м. Одеса, Україна).....	92
LANGUAGE POLICY IN BOSNIA AND HERZEGOVINA Molly KEATING, Natalie BRAITHWAITE, Keelyn FALUOTICO (University of Colorado Boulder, the USA) .....	95
КОГНІТИВНІ МОДЕЛІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕМОЦІЙ У МОВЛЕННІ Олена КОЛЕСНІЧЕНКО (м. Дніпро, Україна).....	96
AI-MEDIATED DEVELOPMENT OF LEARNER’S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ELT: PRACTICAL AND PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS Тетяна КОНДРАТЬЄВА, Людмила БАБІЙ (м. Тернопіль, Україна).....	100
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ЗЗСО Юлія КОРОБОВА, Іван ДОНІК (м. Суми, Україна) .....	103
ФРАНЦУЗЬКА МОВА ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДИПЛОМАТИЧНОГО ДИСКУРСУ Вікторія КОРОЛЬ-КОСМИНА (м. Тернопіль, Україна).....	106
EXIT TICKET AS A PEER ASSESSMENT TOOL IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS Tetiana KOROL (Poltava, Ukraine) .....	108
АНТИЧНА ТОПОНІМІЯ ЯК КУЛЬТУРНИЙ КОД БРЕНДУ: КОЛЕКЦІЯ TERRA SIRENUM MAURO LORENZI PROFUMI Наталія КОРОЛЬОВА, Валентина МИРОНОВА (м. Київ, Україна) .....	110

ДІЄСЛОВА НЕПРЯМОГО МОВЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ ПИСЬМІ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ УЧАСТІ У ПРОЄКТІ PROJECT 101128713 — DIGIFLED— ERASMUS-EDU-2023-SVNE WRITING FOR RESEARCH PUBLICATION Олена КРУТЬ (м. Дніпро, Україна).....	113
КОГНІТИВНО-КОМУНІКАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМ Юлія КРЮЧКІНА (с. Сокиринці, Україна).....	116
ESTÉTICA URBANA MASCULINA DEL REGGAETÓN EN EL PERFORMANCE DE BAD BUNNY Diana KULBIDA (Uman, Ucraina) .....	118
ІНТЕГРАЦІЯ ІІІ-ТЕХНОЛОГІЙ І СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО (НА ПРИКЛАДІ HEDRA, SYMBALOO TA WAKELET) Антоніна КУРЧЕНКО (м. Київ, Україна) .....	121
GAMIFICATION AS A TOOL FOR ENHANCING GRAMMAR INSTRUCTION IN SECONDARY SCHOOLS Tetiana KUKHNYK, Alla GEMBARUK (Uman, Ukraine) .....	125
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Оксана ЛЕВЧУК, Зоя ТРОЯНОВСЬКА (м. Умань, Україна) .....	128
ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Карина ЛЕЙБАК (м. Дніпро, Україна).....	131
THE ROLE OF MOBILE APPLICATIONS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN SCHOOL EDUCATION Alisa MARKOVA (Uman, Ukraine) .....	134
DEVELOPING A COMPREHENSIVE TYPOLOGICAL FRAMEWORK FOR ADDRESS INVERSION: A CASE STUDY OF TURKISH Sarah MARONICK (University of Colorado Boulder).....	138
ПСИХОЕМОЦІЙНІ МАРКЕРИ ПОСЕСИВНОСТІ В МІЛІТАРНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ Олександр МЕЖОВ (м. Луцьк, Україна) .....	143
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Євгенія МЕТЕЛЬ, Оксана ЛЕВЧУК (м. Умань, Україна) .....	146
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПТУ РОЗУМ У ЛАТИНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ Лариса МИРОНОВА (м. Одеса, Україна).....	149
РОЛЬОВІ ІГРИ ТА ДЕБАТИ ЯК МЕТОДИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ Діана МИХАЙЛЕВСЬКА (м. Умань, Україна).....	152
ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ВЖИВАННІ SUBJONCTIF НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ КОМУНІКАЦІЙ В ІНТЕРНЕТІ Аліна МОІСЕЄВА (м. Дніпро, Україна) .....	157
РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДІВ STEAM У ШКІЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ Сергій МОЗОЛЮК (м. Луцьк, Україна) .....	160
ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ-ЧИСЛІВНИКОМ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ Світлана НАСАКІНА (м. Одеса, Україна) .....	165
АНАЛІЗ ТИПОВИХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОМИЛОК ПРИ РОБОТІ З НІМЕЦЬКИМИ ІДІОМАМИ Єлизавета НОВОХАТНЯ (Дніпро, Україна).....	167
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЗА ТЕМОЮ «МОДА» Віталій ОНАЦЬКИЙ (м. Харків, Україна) .....	170

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ Людмила ОСАДЧА (Запоріжжя, Україна) .....	173
ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ПЕРСОНАЖІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРАМИ Євгенія ОНИЩЕНКО (м. Полтава, Україна) .....	176
ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ СТРАХ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ Віолетта ПАНЧЕНКО, Катерина НЕДОХОДЮК (м. Харків, Україна) .....	179
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОКНІ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Віолетта ПАНЧЕНКО, Дарина СЛАЩОВА (м. Харків, Україна) .....	182
Mechanisms of Term Formation in English Military Terminology Mariia PEKARIUK (Kharkiv, Ukraine) .....	185
REDESIGNING FOLKLORE CHARACTERS TO REQUIRED STANDARDS OF MODERN MORAL QUALITIES Anastasiia POZHUDAIEVA (Warsaw, Poland) .....	188
SHIFT IN EFL TEACHING PRACTICES AND CURRICULA Kateryna POZHUDAIEVA (Warsaw, Poland) .....	190
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ Надія ПОЖИДАЄВА (м. Дніпро, Україна) .....	193
ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ REPLACEMENT В ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ДАНІЕЛІ СТІЛ «ДИВО» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ Яна ПРИСЯЖНА (м. Кривий Ріг, Україна) .....	196
ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ НОМІНАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ СУБ'ЄКТА ІСПИТУВАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ Юрій ПРОКОПЕНКО (м. Львів, Україна) .....	199
PROTOTYPICAL GUSTATORY MEANINGS IN HEALTHY BEVERAGE ADVERTISING Andrii RYBALCHENKO (Kyiv, Ukraine) .....	202
Сторітелінг як стратегія підвищення ефективності ЕМІ-лекцій Богдана Салюк (м. Запоріжжя, Україна) .....	205
АКТИВІЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ БАГАТОЗНАЧНИХ СЛІВ ЧЕРЕЗ КОНТЕКСТ ТА СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ДОСВІД Роман СИТНЯК (м. Дніпро, Україна) .....	208
РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАХОСТИНГОВИХ ПЛАТФОРМ YOUTUBE ТА ТІКТОК Єлизавета СІНЄГІНА, Лоліта ВОРОБІЙОВА (м. Кривий Ріг, Україна) .....	211
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ Єлизавета СІНЄГІНА, Наталя РИБАЛКА (м. Кривий Ріг, Україна) .....	215
ГОЛОС ЗСО: ЧОГО НАСПРАВДІ ПОТРЕБУЄ СУЧАСНА ШКОЛА (З ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ УЧАСТІ В ОСВІТНЬОМУ РЕТРИТІ) Ірина СКЛЯР (м. Кропивницький, Україна) .....	217
SOCIOLINGUISTIC VARIATION IN CONTEMPORARY ENGLISH DISCOURSE: SOCIAL DETERMINANTS AND COMMUNICATIVE FUNCTIONS Ірина СКОРЕЙКО-СВІРСЬКА, Наталія ХУДА (Тернопіль, Україна) .....	220

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ Оксана СМАЛЬ (м. Луцьк, Україна).....	223
DIGITAL TOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PHONETICS Olena STARCHENKO, Oleh SHLAPAKOV (Dnipro, Ukraine) .....	227
КВАНТИТАТИВНА ПАРАМЕТРИЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОСТІ АРАБСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЄГИПТУ, СИРІЇ ТА ІРАКУ Роман СТАЦІЮК (м. Київ, Україна) .....	230
GRAPHIC AND PHONETIC LEVELS OF EXPRESSIVENESS WITHIN IMPERATIVE ILLOCUTION CONTEXT Liudmyla SUKHOVETSKA (Dnipro, Ukraine) Aksu BAHAR (Erzincan, Turkey), Oleh SHLAPAKOV (Dnipro, Ukraine).....	234
PROMOTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT Iliia TATARINOV (Uman, Ukraine) .....	238
eTWINNING – СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ Світлана ТЕЗІКОВА (м. Ніжин, Україна).....	242
ІДЮСТИЛЬ ЛЬЮІСА КЕРРОЛА Ксенія ТИРВИРОВА-ВАЛИПІЧ (м. Полтава, Україна) .....	245
КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ В НОВЕЛІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «ПРОТИ МІСЯЦЯ» Олена ТУРЧАК (м. Дніпро, Україна) .....	248
THE SALIENCE OF ENVIRONMENTS IN TENAS EFFENDY’S TUNJUK AJAR MELAYU: A CRITICAL ECOLINGUISTIC ANALYSIS Mohd. FAUZI (Pekanbaru, Indonesia) .....	250
TEACHING FOR CHANGE: INTEGRATING THE UN SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INTO ENGLISH LANGUAGE EDUCATION Raichle ‘RAI’ FARRELLY (University of Colorado Boulder, the USA).....	270
ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ Олена ХАМХОДЕРА, Ольга СУШКЕВИЧ (м. Умань, Україна).....	271
ПАРАТЕКСТ ЯК ПІДРИВ: АВТОРИТЕТ НАРАТИВУ ТА ІРОНІ У «ДИСКОСВІТІ» ТЕРРІ ПРАТЧЕТТА Ірина ХОЛМОГОРЦЕВА (м. Харків, Україна).....	274
ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ МАСКУЛІННОСТІ В СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ J. M. COETZEE WAITING FOR THE BARBARIANS) Анастасія ЧЕРНЕНОК, Тетяна ХРАБАН (м. Київ, Україна) ...	277
СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ Г.ФАЛЛАДИ) Альбіна ШАРКО (м. Дніпро, Україна).....	280
KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS INSTRUMENT ZUR ENTWICKLUNG VON LEHRMATERIALIEN FÜR DEUTSCH UND ENGLISCH IN DER PROFESSIONELLEN AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER PHILOLOGEN UND ÜBERSETZER Maryna SHEVCHENKO (Dnipro, Ukraine) .....	284
REGIONALE VARIATIONEN DER NOMINATION IM DEUTSCHEN: EIN DIALEKTALER ANSATZ Марина ШЕВЧЕНКО (м. Слов'янськ, Україна).....	286
SPRACHLICHE LABYRINTHE: PSYCHOLINGUISTISCHE ANALYSE KOGNITIVER UNTERSCHIEDE IM DEUTSCHEN UND AMERIKANISCHEN DENKEN Марина ШЕВЧЕНКО (м. Слов'янськ, Україна), Анастасія ОПУТІНА (м. Мирноград, Україна)....	289

EFFECTIVE METHODS FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES Anastasiia SHKRABAK (Uman, Ukraine).....	292
РЕЗУЛЬТАТИ ПІЛОТУВАННЯ В ГПМ КУРСУ «ЦИФРОВІ ІГРИ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ» (Проект Еразмус + DIGIFLED) Марина ШКУРОПАТ (м. Київ, Україна) .....	297
КОГНІТИВНА ЦІНА ІНКЛЮЗІЇ: ПАРАДОКСИ МОВНОЇ ЕКОНОМІЇ У СТВОРЕННІ АДАПТИВНОГО ІНШОМОВНОГО КОНТЕНТУ Інна ЯНЧЕНКО (м. Київ, Україна).....	302
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНОГО Й ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО КОНТЕНТУ Олена ЯСИНЕЦЬКА (м. Дніпро, Україна).....	305
BÚHUÌ (不會) AS A THANKS RESPONSE IN TAIWAN: AN VARIATIONAL PRAGMATICS APPROACH Chia-An Huang (Taiwan, the Republic of China) .....	310
DIVERSE ENSEMBLES AND HIERARCHICAL TRANSFORMERS FOR EMOTIONAL STATE PREDICTION Troy Arthur, Aidan Kelley .....	315
ЗМІСТ .....	321

## **СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ**

**матеріали XI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції  
(23 квітня 2026 року)**

**ВИПУСК 8**

**Відповідальний редактор Ситняк Р. М.**

За зміст поданих матеріалів несуть відповідальність автори статей

Рекомендовано до друку 28.05.2026 р.