

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
Горлівський інститут іноземних мов
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
(Домініканська Республіка)



**«ЛІТЕРАТУРА, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА
У РАКУРСАХ ВЗАЄМОДІЇ»**

**Матеріали
III Міжнародної науково-практичної конференції**

6 листопада 2025 року

Дніпро – 2025

УДК 82+159.9+305+37+81
Л64

Друкується за рішенням вченої ради
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 4 від 26. 11. 2025 р.)

Рецензенти:

д. філол. наук Н. В. Дьячок,
к. псих. наук І. Ю. Остополець

Редколегія:

д. філол. наук С. А. Комаров (головний редактор)
к. філол. наук І. О. Скляр (відповідальний редактор)
к. псих. наук Т. В. Борозенцева (відповідальний редактор)
к. пед. наук О. М. Гармаш (відповідальний редактор)
д. філол. наук Т. М. Марченко
д. філол. наук Я. Ю. Голобородько
к. пед. наук Н. А. Несторук
к. філол. наук Л. В. Суховецька

Л64 Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 6 листопада 2025 р.). Дніпро: ГПМ ДВНЗ «ДДПУ», 2025. 294 с.

У збірнику друкуються матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії», яка відбулася 6 листопада 2025 року.

Для наукових робітників, аспірантів, студентів, які здійснюють розвідки у галузі гуманітарних і суспільних наук.

УДК 82+159.9+305+37+81
© ГПМ, 2025

РЕФЕРЕНЦІЯ ЯК СЕМАНТИЧНИЙ ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ АВТОРА З ЧИТАЧЕМ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

У той час як мова постає віртуальною системою доступних виборів, які можна зробити, але які ще не були обрані, текст є специфічною організацією, яка вже реалізована: актуалізований зв'язок між елементами, у якому певні можливі вибори були здійснені та втілені [7, с. 54].

Концепція зв'язності (когезії), яку трактують як узгодження або об'єднання різних описових категорій, була запропонована спеціально для аналізу літературного тексту [8, с. 4].

Основою когезії, а відтак і текстури, є семантика. Семантика формалізується як експліцитно, так і імпліцитно та ґрунтується на тому, у який спосіб значення елементів пов'язані між собою семантичними відношеннями. Тлумачення цих елементів можливе лише за умови посилання на інші елементи або джерела – як у межах тексту, так і поза ним. Основними моделями когезії є референція, лексична когезія, кон'юнкція, заміна та еліпсис [10, с. 115].

Ще Р. Гасан зазначала, що в будь-якому когерентному дискурсі нитки семантичної безперервності формуються через побудову когезійних ланцюжків [3].

Зв'язний ланцюжок визначається як послідовність елементів, кожен із яких пов'язаний із іншими через семантичні відношення – зокрема співпосилання, спільну класифікацію або спільне розширення [2].

Перше трактування референції приписують Г. Фреге, для якого референційний вираз – це вираз, що посилається на об'єкт іншими словами. Одним із найбільших, а можливо й найтриваліших внесків Г. Фреге є його ідея про те, що певний референційний вираз має два різні типи значення: сенс та референцію [6, с. 6].

Референційні вислови є тимчасовими, доки не будуть затверджені адресатами, при цьому адресати відіграють вирішальну роль в успішному тлумаченні референційного виразу. У випадках, коли особистість референта може бути потенційно неясною або наміри мовця – невизначеними, роль адресата постає особливо значущою [6, с. 12].

Дискурсивно-функціональний підхід розглядає референцію як дискурсивну процедуру, яка передбачає динамічний тристоронній зв'язок між текстом, дискурсом і контекстом [4, с. 1].

Дотримуючись поглядів М. Гелідея і Дж. Вебстера [8], Дж. Мартіна і Д. Роуза [9] та Б. Пелтріджа [10], ми розглядаємо зв'язність у двох аспектах: як когезію (форму слова) та як когерентність (значення, закріплене за цим словом), а семантику тексту як таку, що ґрунтується на референційному, кон'юнктивному, тематичному та тема-рематичному типах зв'язності, тобто на семантичних зв'язках і їхніх видах. Розуміння того, чому автор художнього твору обирає ту чи іншу семантичну мовну одиницю серед наявного різноманіття для формування власної інтенції (категорія адресантності), а також аналіз того, як ці мовні одиниці адекватно інтерпретуються читачами (категорія адресатності), безумовно, сприяє усвідомленню ролі мовних засобів та їхніх різновидів, якими категорія адресантності реалізується на семантичному рівні художнього тексту.

Референція може бути *екзофорною* – тобто відноситися до явища, розташованого поза текстом у конкретному ситуаційному контексті – або *ендофорною*, що відноситься до елемента всередині тексту. *Анафорична* референція посилається на щось, що передує в тексті, тоді як *катафорична* відноситься до того, що слідує далі [8, с. 38; 10, с. 115–117].

До типів референції, визначених М. Гелідеєм, Дж. Вебстером і Б. Пелтріджем, ми також віднесемо сполучну референцію [9], коли елемент посилається на щось, що має бути інференційно виведено з тексту чи ситуації – тобто щось, що припускається опосередковано, та порівняльне посилення, коли ідентичність передбачуваного предмета відновлюється не через його

попередню згадку чи майбутню появу в тексті, а через предмет, з яким його порівнюють, який уже згадувався [5, с. 35].

Наприклад, омофорне посилення – це таке посилення, за якого ідентичність елемента можна встановити за допомогою посилення на культурні знання в цілому, а не на конкретний контекст тексту:

укр. «Аліна тремтячими руками бере до рук пензлик, відкриває фарби, вона вже не належить собі. Той шал, той азарт, музика, які заповнили її зсередини й підперли зі всіх боків, раптом стають цілістю і виливаються на полотно. Аліна диригує пензлем, а флюяра то сполоханою пташкою, то Жар-птахою звучить зовсім поруч, краючи серце, наповнюючи його цілющою водою. Аліна заглиблюється у світ фарб та образів, а музика флюяри переплутується з музикою літнього дощу, тихого і погідного» [1, с. 59].

Структурне, смислове й комунікативне інтегрування реченнєвих компонентів аналізованої надфразної єдності (НФЄ) репрезентоване повтором лексеми укр. *флюяра* – *флюяри* та гіпонімічним повтором укр. *музика* – *флюяра*, *музика флюяри*. Останні забезпечують омофорне посилення в рамках НФЄ, оскільки ідентичність елемента укр. *флюяра* можна встановити за допомогою посилення на знання про українську культуру в цілому, а не на конкретний контекст тексту. *Флюяра* – від рум. *fluier*, можливо від лат. *flabellum* – «віяло» – український народний дерев'яний духовий інструмент, різновид відкритої флейти, аналогічний тилинці, що має 6-ть ігрових отворів. Музика флюяри порівнюється з усеохопленістю Аліни, молодой талановитой художниці, процесом створення картини.

Кожен з цих видів посилення забезпечує семантичне структурування художнього тексту та визначає засоби, за допомогою яких адресат інтерпретує його під час сприйняття.

Отже, референція постає потужним формальним, семантичним і комунікативним засобом вияву категорії адресантності, що зумовлює реалізація категорії зв'язності на семантичному рівні тексту. Інтерпретація адресатом

мовних референційних засобів, закладених автором у художньому творі, сприяє експлікації його провідних ідейних смислів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корній Д. Гонимарник: роман. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2010. 336 с.
2. Carmel C. Context, Material Situation and Text. *Text and Context in Functional Linguistics* / ed. by Gh. Mohsen. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. P. 177–217.
3. Cloran C., Butt D., Williams G. Ways of Saying: Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan. London : Cassell Publ., 1996. 248 p.
4. Cornish F. Anaphora, Discourse and Understanding: Evidence from English and French. Oxford; New Yor : Clarendon Press, 1999. 296 p.
5. Eggins S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London : Continuum, 2004. 384 p.
6. Fontaine L., Jones K., Schönthal D. Referring in Language: An Integrated Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 243 p.
7. Giuffrè M. Text Linguistics and Classical Studies: Dressler and De Beaugrande's Procedural Approach. Cham; Switzerland:Springer, 2017. 123 p.
8. Halliday M. A. K., Webster J. Linguistic Studies of Text and Discourse. London; New York: Continuum, 2002. Vol. 2. 301 p.
9. Martin J. R., Rose D Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause. London: Bloomsbury, 2007. 293 p.
10. Paltridge B. Discourse Analysis: An Introduction. London: Bloomsbury, 2012. 273 p.

УДК 378.147

В. О. Ахман

наук. керівник – к. пед. н., доц. Н. А. Несторук

Дніпро

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ РЕФЛЕКСІЇ В РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖЕРА

Професійна рефлексія є ключовим чинником саморозвитку та самовдосконалення педагога, адже саме вона забезпечує переосмислення власної педагогічної діяльності, рівня професійної майстерності, суспільних вимог до вчителя й визначення шляхів подальшого професійного зростання. У сучасних умовах реформування освітньої системи, інтенсивного розвитку цифрових технологій та підвищення стандартів якості освіти формування професійної компетентності педагога набуває особливої актуальності.

Динамічний розвиток цифрових технологій та підвищення вимог до якості освіти потребують упровадження нових методів саморегуляції й рефлексії у роботі викладача, яка безпосередньо впливає на якість навчального процесу та ефективність педагогічної діяльності.

Метою роботи є аналіз і презентація наявних джерел та сучасних підходів, а також вивчення ефективних засобів саморегуляції й рефлексії викладача.

Феномен рефлексії (саморегуляції) є складним і багатовимірним явищем із глибоким філософським і психологічним підґрунтям. У філософії його розглядають як процес самопізнання, що дає змогу людині усвідомлювати власні думки, дії й переживання. Фіхте Г. вважав, що основою формування знання є самосвідомість, або рефлексія, яка забезпечує пізнання суб'єктом самого себе [3, с. 92].

У психологічній науці цей феномен набуває прикладного змісту – здатність особистості аналізувати власну діяльність, контролювати її перебіг і вносити зміни для досягнення поставлених цілей. Вона є ядром саморегуляції, забезпечуючи контроль, узгодження та розвиток, сприяючи особистісному вдосконаленню й охоплюючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти [1, с. 84].

Лебідь О. В. визначає «рефлексію» в контексті педагогічної діяльності як здатність особистості усвідомлювати та аналізувати власну діяльність,

оцінювати її ефективність і здійснювати необхідні зміни задля подальшого професійного вдосконалення. Таке тлумачення акцентує увагу на ролі рефлексії як базового механізму професійного саморозвитку педагога, що забезпечує становлення його самосвідомості, розвиток критичного мислення та готовності до інновацій у власній педагогічній практиці [2, с. 33].

Рефлексивні практики суттєво різняться залежно від культурно-освітнього контексту. В Україні поширені традиційні педагогічні щоденники та письмові звіти, у країнах ЄС – відеоаналіз уроків, колективна рефлексія або peerreview, тоді як у США активно застосовуються цифрові аналітичні платформи з AI-підтримкою. Таке кроскультурне порівняння дає змогу інтегрувати найефективніші практики, поєднуючи технологічний і гуманістичний підходи до рефлексії.

Розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для здійснення педагогічної рефлексії. Технології штучного інтелекту дозволяють викладачам проводити рефлексію в реальному часі, використовуючи автоматичні інструменти аналізу уроку та взаємодії зі здобувачами освіти. Наприклад, чат-боти можуть ставити питання для самоперевірки, а сервіси на кшталт Otter.ai або Sonix.ai автоматично створюють стенограми уроків, що дозволяє педагогічним менеджерам відстежувати власні промови, час на кожний етап заняття та взаємодію зі здобувачами. Аналіз тональності комунікації через платформи Semantia або MonkeyLearn дає змогу оцінити емоційний настрій класу та реакцію на різні педагогічні стратегії. На відміну від традиційних журналів, AI-інструменти поглиблюють рефлексію, але вимагають дотримання етичності й конфіденційності.

Рефлексія, що поєднує особисте бачення педагога з аналітичними показниками освітнього процесу, дає змогу глибше проаналізувати власну діяльність і підвищити її ефективність. Наприклад, платформи Class Dojo, Edpuzzle, Google Classroom відстежують активність учнів, час виконання завдань і участь у дискусіях, допомагаючи викладачу своєчасно коригувати методи та підходи до навчання.

Регулярна системна рефлексія безпосередньо пов'язана з психологічним благополуччям і профілактикою професійного вигорання. Згідно з рекомендаціями Центру громадського здоров'я МОЗ, ведення щоденника емоцій є ефективним інструментом усвідомлення власних почуттів та зниження стресу [4]. Практичну користь у цьому контексті мають цифрові додатки Simple Gratitude Journal, Calm, Moodfit, Headspace for Educators, Insight Timer, які поєднують зручність та ефективність.

Підсумовуючи, відзначимо, що сучасні підходи до саморегуляції та рефлексії викладача демонструють поєднання традиційних методів із цифровими технологіями та аналітичними інструментами. Аналіз джерел показує, що системна та усвідомлена рефлексія, підтримана цифровими платформами та інтерактивними додатками, сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, розвитку професійної компетентності та емоційної стійкості. Таким чином, інтеграція інноваційних засобів рефлексії у педагогічну практику є важливим чинником професійного зростання викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрющенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 303 с. URL: https://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2020/Andryushchenko_dis.pdf (дата звернення: 15.10.2025).
2. Лебідь О. В. Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: навч. посібн. Донецьк: ЛАНДОН – XXI, 2011. 263 с. URL: <https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7d2c0c5b-c433-445d-9e27-06c3486583ee/content> (дата звернення: 11.10.2025).
3. Нетреб'як О. Я. Знання як образ у пізній філософії Йоганна Готліба Фіхте. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*. 2022. Т. 9-10. С. 89–97. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5aaa47ed-ac1b-4b7d-8c8e-163173e3f7c9/content> (дата звернення: 18.10.2025).

4. Щоденник емоцій як спосіб подолання стресу. URL: <https://phc.org.ua/news/schodennik-emociy-yak-sposib-podolannya-stresu> (дата звернення: 19.10.2025).

УДК 81'25:[159.923.9:305-055]

A. V. Bezrukov

Dnipro

**MODERN INSIGHTS INTO THE PSYCHOLOGY OF TRANSLATION:
THE INTERPLAY OF EMOTION, GENDER AND CULTURE**

In recent decades, the field of translation studies has undergone a significant transformation. It has expanded beyond technical and linguistic domains to encompass more intricate psychological, cultural and sociopolitical aspects. Translation is no longer viewed merely as a mechanical act of substituting one language for another; it is increasingly recognised as a complex cognitive and emotional process that reflects the translator's emotional intelligence, gender perspective and cultural identity. As globalisation accelerates intercultural communication and multilingual exchange, modern psychological insights have become crucial in understanding how translators interpret, mediate and reframe meaning across linguistic and cultural boundaries. This paper aims to examine these psychological dimensions of translation by reviewing the interplay between emotion, gender and culture, and how these factors influence the translator's decision-making and textual outcomes.

The ongoing interest of the global academic community in the psychological foundations of translation highlights the relevance of this field. Published in 2023, *The Psychology of Translation: An Interdisciplinary Approach* [4], edited by Séverine Hubscher-Davidson and Caroline Lehr, offers an innovative exploration of the psychological aspects of translation. By incorporating various disciplines, including cognitive psychology, occupational psychology and emotional well-being, the book challenges traditional models in translation studies. It emphasises the

human, emotional and cultural complexities that impact the translation process. The volume's interdisciplinary approach is its key strength, as it draws on empirical studies, psychological theories and conceptual frameworks to illustrate how translators' emotional resilience, cognitive processes and cultural backgrounds shape their work.

Some researchers using an interdisciplinary approach suggest that translators who can manage their emotions and engage in reflective, analytical thinking are better suited to handle the cognitive and emotional demands of translation tasks. This perspective underscores the importance of incorporating emotional intelligence and critical thinking skills into translator training programs, as a translator who thinks critically “does indeed have the ability to examine her/his given choices and their implications” [1, p. 2]. The interdisciplinary perspective encourages a more holistic approach to translator training and opens new avenues for empirical research into the affective and cognitive aspects of translation.

Simultaneously, Hubscher-Davidson's *Translation and Emotion: A Psychological Perspective* [3] delves into how emotion shapes and influences the translation process. It examines emotion not just as a component of the source text, but also as a significant influence on decision-making, problem-solving, professional identity, and how translated works are received. Hubscher-Davidson argues that emotion should be regarded as a central aspect of translation rather than a secondary concern. She demonstrates that translators are not emotionally neutral; rather, they are engaged individuals whose feelings impact both the translation process and its outcomes. This perspective challenges traditional models that view translation merely as a cognitive or linguistic task.

Gender has also become an increasingly central category of analysis within translation studies. Traditionally grounded in feminist approaches that emphasise the agency of the translator and the politics of representation, gender-focused research in translation has since evolved to incorporate broader theoretical perspectives, diverse geographical contexts and intersectional frameworks. As Eleonora Federici and José Santaemilia note in the introduction to *New Perspectives on Gender and Translation*:

New Voices for Transnational Dialogues, “[a] European thrust in gender and translation research, multiple and diverse as it is, has provided over the last two decades a sustained academic debate and a growing self-conscious praxis” [2, p. 6]. The focus on *self-conscious praxis* highlights that translation is increasingly viewed not only as a technical or linguistic task but also as a political and ethical intervention. This perspective allows translation to challenge or reinforce dominant ideologies concerning gender, identity and power. This ongoing debate has encouraged a more reflective and activist approach to translation. It promotes visibility for marginalised voices and critically examines the translator’s role in shaping cultural narratives.

REFERENCES

1. Cheng S. Exploring the Role of Translators’ Emotion Regulation and Critical Thinking Ability in Translation Performance. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037829>
2. Federici E., Santaemilia J. Introduction: A European Gender and Translation Geography: A Diversity of Voices for Transnational Dialogues. *New Perspectives on Gender and Translation: New Voices for Transnational Dialogues* / ed. by E. Federici, J. Santaemilia. New York, NY: Routledge, 2022. P. 1–8.
- Hubscher-Davidson S. *Translation and Emotion: A Psychological Perspective*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2018. 250 p. URL: <https://doi.org/10.4324/>
4. *Psychology of Translation: An Interdisciplinary Approach* / ed. by S. Hubscher-Davidson, C. Lehr. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2023. 168 p.

УДК 378:371.13:811.11

I. R. Beiher
Ternopil

ACTIVATION OF STUDENTS’ PASSIVE VOCABULARY

WITH A GENERATIVE AI MODEL

The relevance of our study is due to the fact that students often do not actively use vocabulary in a foreign language, even though they understand it. This phenomenon is particularly noticeable when studying English after German. The problem of activating passive vocabulary is of particular importance, since language interference from German can complicate the free and correct use of English words in speaking and writing. In modern conditions of information technology development, education is undergoing certain transformations. Teaching foreign languages is no exception, because the use of generative AI models is becoming an effective tool for improving the learning outcomes of learning outcomes and increasing student engagement [1, p. 8]. This study is aimed specifically at activating the passive English vocabulary of future foreign language teachers, taking into account that their first foreign language is German. The goal of our study is to analyze how a generative AI model (ChatGPT) can activate students' passive vocabulary.

In the process of learning foreign languages and during the formation of students' lexical competence, two types of vocabulary are usually distinguished, namely active and passive. Active vocabulary is characterized by a clear understanding of lexical units and the ability to freely use vocabulary words in speaking and writing. In contrast, passive vocabulary comprises lexical units that the student understands, but is not yet able to actively use [4]. It is also worth noting that the volume of passive vocabulary is usually larger. Therefore, to ensure the student's ability to use vocabulary freely and effectively, teachers need to pay great attention to activating this passive vocabulary.

This is especially important for students who are learning English after German, as language interference (the influence of a person's knowledge of one language on their knowledge or use of another language) can negatively affect the active use of vocabulary. The role of interlingual influence in the process of learning foreign languages is complex, it is usually considered in two main directions: positive and

negative. However, it should be noted that interlingual influence cannot be absolutely positive or absolutely negative [2].

Therefore, activating passive vocabulary is an important and difficult task for a foreign language teacher. Today, this process can be greatly facilitated by the use of generative AI models, such as ChatGPT. Generative AI models allow us to create vocabulary practice exercises, generate examples of sentences and dialogues and entire texts, and also provide the opportunity to personalize student learning, model individual plans, adapt materials to the needs and level of each student. At the same time, it is important to remember the limitations of such models which include possible inaccuracies in answers and the need for critical thinking when evaluating the information received [3].

Let's consider the main possibilities of using ChatGPT in teaching foreign languages, which help students activate passive vocabulary and increase motivation for learning.

Contextual activation of passive vocabulary involves creating exercises and texts where passive words are used in a natural language environment. ChatGPT can generate dialogues, descriptions of situations, or short stories in which the student must use words that previously remained passive. However, to ensure the use of passive vocabulary, the teacher must enter this lexical material into the query/ prompt for the generative model so that the tasks are based on the use of this vocabulary. This approach allows students to memorize the meanings of words and to learn their use in different situations, which significantly increases the likelihood of words moving from passive to active vocabulary.

One of the features of ChatGPT for activating passive vocabulary is the use of vocabulary cards. A generative AI model can automatically create electronic cards with passive words and examples of their use in sentences or dialogues. This allows students to revise vocabulary systematically, track progress, and move from passive memorization to active use of vocabulary units.

The next type of activity to activate passive vocabulary can be creative tasks that stimulate students to actively use vocabulary in their own statements. When

performing these tasks, ChatGPT performs an auxiliary function by offering options for rephrased sentences, using words less used by the student, tips on the correct use of words or stylistic nuances. This not only activates previously rarely used vocabulary, but also develops speaking and writing skills, contributing to a deeper assimilation of the material.

It is also possible to adapt the complexity of the exercises and the number of words for active use, which provides an individual approach. ChatGPT allows you to adapt the learning tasks to a specific student. This is especially important for students who are learning English after German or have different levels of previous training, since each student receives tasks that are optimal for their development [5, p. 182].

Considering that English is learned after German, exercises in translation and paraphrasing from the first foreign language to the second foreign language can help with the use of passive vocabulary. If a student performs these tasks for independent language improvement outside of university classes, where the teacher helps to do it as correctly as possible, ChatGPT helps to check the accuracy of the translation, offer alternative options and clarify stylistic nuances, which contributes to a deeper assimilation of vocabulary.

One of the strengths of ChatGPT is the ability to instantly evaluate students' answers. The model can check the correct use of words in sentences or texts, point out errors and suggest alternative options. Such feedback helps students correct their statements at an early stage, which contributes to a faster transition from passive to active vocabulary. In addition, interactive checking increases motivation to learn, since the student immediately sees the result of his work.

Summarizing all of the above, the use of the generative AI model ChatGPT ensures the interactivity of the process, as it is provided with the possibility of personalizing the learning process, creating a large number of tasks with given words, which stimulates the active use of vocabulary. The use of various types of exercises allows teachers of higher education institutions to combine traditional and modern teaching methods, increasing the effectiveness of vocabulary acquisition and student motivation. At the same time, the key aspects of the successful use of ChatGPT are

taking into account the individual characteristics of students, the quality and availability of resources, as well as a critical assessment of the results obtained. Thus, the use of generative models creates a flexible, interactive and personalized educational space that contributes to the systematic transition of passive vocabulary to active and effective formation of English-language lexical competence of students.

REFERENCES

1. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide. The UNESCO International Institute for Higher Education 2023. 14 p. URL: <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2024/03/ChatGPT-and-artificial-intelligence-in-higher-education-quick-start-guide.pdf> (last accessed 25.10.2025).
2. Chen Y. The Role of Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition. *Journal of Higher Education Research*. 2022. Vol. 3. № 1. P. 98-101. URL: <https://doi.org/10.32629/jher.v3i1.659> (last accessed 25.10.2025).
3. JenDaF e. V.: Wieso? Weshalb? Warum (nicht)? Chat-GPT beim Fremdsprachenlernen. *Workshop*. University of Jena, Germany, 28 April 2023. URL: <https://www.elearning.uni-jena.de/1565/20230428-jendaf-workshop-chat-gpt> (last accessed 25.10.2025).
4. Kaufmann S. Active And Passive Vocabulary in Language Learning. *The Linguist on Language (Medium)*, 15 Nov. 2017. URL: <https://medium.com/the-linguist-on-language/active-and-passive-vocabulary-in-language-learning-9d7ec939cdb0> (date of access: 25.10.2025).
5. Robert R., Meenakshi S. The Future of Artificial Intelligence (AI) in Education: Threats and Prospects for Long-term Growth. *Modern Trends in Multidisciplinary Subjects*. 2024. Vol. 1. P. 181-189.

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Інтеграція інформаційних технологій у процес вивчення й навчання іноземних мов є важливим фактором, що сприяє розвитку як мовних, так і комунікативних навичок здобувачів. Сучасні технології, включаючи Інтернет-ресурси, інтерактивні програми, аудіо- та відеоматеріали, а також мобільні додатки, створюють нові можливості для розвитку їхньої автономії та покращення ефективності навчання. Застосування цих технологій у навчальний процес дозволяє створити реалістичне середовище для мовного спілкування, яке мотивує і сприяє глибшому засвоєнню іноземної мови. Іншими словами, застосування цифрових технологій в освітньому процесі має вагомий, практичний вплив на формування комунікативної компетентності майбутніх філологів-германістів.

Комунікативна компетентність є критично важливою для майбутніх філологів, оскільки вони працюватимуть з текстами, мовою та літературою. Цифрові технології сприяють розвитку комунікативних навичок студентів філологів. Наприклад, використання відеоуроків, вебінарів та онлайн-платформ для спілкування дозволяє здобувачам освіти активно взаємодіяти між собою та з викладачами, розвиваючи навички мовлення, слухання та письма. Крім того, цифрові технології дозволяють створювати інтерактивні вправи та завдання, які сприяють розвитку комунікативних здібностей [1].

Учені В. Биков, М. Беседіна, Т. Близнюк, К. Власенко, В. Гура, Л. Карташова, І. Крамаренко, О. Пінчук, М. Смульсон, О. Спірін, Н. Чепелева зробили чималий внесок у розвиток і використання сучасних цифрових технологій для покращення освітнього процесу. Створення ситуацій успіху, інтеграція автентичних матеріалів та забезпечення зворотного зв'язку

дозволяють не лише підвищити ефективність навчання, але й забезпечити стійкий інтерес до вивчення іноземної мови.

Цифрові інструменти виступають як багатофункційні засоби, що інтегрують різноманітні форми навчальної діяльності та сприяють формуванню цілісного освітнього середовища. Зокрема, платформи Moodle, Google Classroom та Microsoft Teams надають можливість організувати інтерактивне навчання, у межах якого здобувачі освіти можуть: систематично отримувати доступ до навчальних матеріалів; виконувати індивідуальні та групові завдання; здійснювати комунікацію з викладачем і одногрупниками; відстежувати власну освітню траєкторію та прогрес.

Завдяки своїй гнучкості та адаптивності, електронні освітні платформи сприяють персоналізації навчального процесу, підвищенню мотивації студентів та розвитку навичок самостійної роботи, що є критично важливими для успішного оволодіння іноземною мовою.

Мобільні додатки для вивчення іноземних мов становлять окрему категорію інформаційних технологій. Duolingo, Busuu, Memrise та інші програми пропонують інтерактивні вправи для розвитку різних мовних навичок. Особливістю мобільних додатків є їх доступність, гейміфікація навчального процесу та можливість персоналізації навчання [4].

Інтерактивні онлайн-вправи та тести дозволяють забезпечити регулярну практику та контроль засвоєння матеріалу. Такі ресурси як Kahoot!, Quizlet, LearningApps пропонують різноманітні формати завдань для відпрацювання лексики, граматики та розвитку мовленнєвих навичок. Важливою перевагою є можливість миттєвого зворотного зв'язку та автоматизованої перевірки відповідей [3, с. 378].

Електронні словники та довідкові ресурси (Cambridge Dictionary Online, Oxford Learner's Dictionaries) надають здобувачам доступ до актуальної лексичної та граматичної інформації. Мультимедійні компоненти цих ресурсів (аудіозаписи вимови, приклади вживання в контексті) сприяють кращому засвоєнню мовного матеріалу [3, с. 378].

Соціальні мережі та онлайн-спільноти для вивчення мов (Tandem, HelloTalk) створюють можливості для автентичного спілкування з носіями мови. Це сприяє розвитку соціокультурної компетенції та підвищує мотивацію до вивчення мови [3, с. 378].

Онлайн-проекти, такі як створення блогів, вікі-сторінок або спільних презентацій, дозволяють здобувачам застосувати свої мовні навички в реальному контексті та створити власний інформаційний продукт. Ця діяльність розвиває письмові навички, вміння структурувати інформацію та презентувати її в мультимедійному форматі [2].

Віртуальна та доповнена реальність відкривають нові перспективи для створення імерсивного мовного середовища. Такі технології дозволяють моделювати реальні ситуації спілкування та забезпечують високий рівень залучення учнів до навчального процесу [3, с. 378].

Використання корпусів текстів та конкордансів (Corpus of Contemporary American English, British National Corpus) відкриває нові можливості для дослідження автентичного мовного матеріалу. Це допомагає формувати мовну інтуїцію та розвивати навички самостійної роботи з мовою [5].

Системи автоматизованого розпізнавання та синтезу мовлення (Google Speech Recognition, Amazon Polly) можуть бути використані для створення інтерактивних вправ на аудіювання та говоріння. Учні мають можливість взаємодіяти з комп'ютером в усній формі, що наближує навчальний процес до реальної комунікації [2].

Таким чином, цифрові технології відкривають широкі можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів-германістів. Водночас, ефективна інтеграція технологій вимагає методично обґрунтованого підходу, врахування індивідуальних потреб та готовності викладача до інноваційної діяльності. Збалансоване поєднання традиційних та інноваційних форм навчання, а також подолання потенційних викликів, є запорукою успішного формування іншомовної комунікативної компетентності засобами цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медвідь Н. С., Дацьо О. Г. Роль цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх філологів. С. 251–256. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/69/part_1/51.pdf
2. Fabian M., Shavlovska T., Shpenyk S., Khanykina N., Tyshchenko O., Lebedynets H. Information Technologies in The Process of Teaching Foreign Languages in Higher Educational Institutions. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. VOL. 21. № 3. March 2021. P. 76–82. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/19043657-305e-4aa2-89ac-4e0c4804bd39/content>
3. Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation. Ed. by Wm. F. Smith. In conjunction with the American Council on the Teaching of Foreign Languages. Lincolnwood. National Textbook Company. 1994. 295 с.
4. Toleubekova R. K., Sarzhanova G., Sokolova M. G. The Use of Information Technologies (IT) in the Formation, Development and Improvement of the Competence of Higher Education Teachers. May, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/303741696_The_use_of_Information_Technologies_IT_in_the_Formation_Development_and_Improvement_of_the_Competence_of_Higher_Education_Teachers
5. Tsyganenko O., Savchenko O. Interactive Learning Using Modern Information Technologies at Foreign Language Lessons in Higher Educational Institutions. *APHN Journal. Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 42. Том 3. 2021. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/42_2021/part_3/31.pdf

УДК 159.9

Т. В. Борозенцева

Дніпро

ТРАВМО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Багато сучасних наукових досліджень в сфері практичної психології присвячено проблемі психічної травми. Життя людини непередбачуване, тому неможливо уникнути травматичних переживань. Не тільки в буремні воєнні часи, а й в мирному житті трапляються події, які залишають травматичний досвід. Це може бути втрата близької людини, фізичне або сексуальне насильство, залякування, бідність, стихійне лихо та ін. Психічна травма може статись із окремими людьми, і з спільнотами; іноді наслідки психотравм можуть передаватись наступним поколінням; травматичні події дитинства підвищують ризик серйозних психосоматичних проблем у дорослому віці.

В науковій літературі дається наступне визначення поняттю «психічна травма» [1, с. 68]: це травма, що виникла в результаті дії на психіку людини особисто значущої інформації і здатна, через недостатність механізмів психологічного захисту та за наявності певних рис особистості, призвести до розвитку психічного захворювання. Травма супроводжується надто сильними, руйнівними переживання (почуття жаху, страху та безпорадності) при подіях, які сприймаються людиною як загроза її безпеки та існування. З психологічної точки зору психічна травма – це порушення цілісності функціонування психіки, спричинене такою ситуацією, яка суб'єктивно інтерпретується як незвичайна і непереборна [1, с. 69].

Порушення цілісності функціонування психіки, як наслідок психотравми, викликає дисбаланс у когнітивній, емоційно-вольовій, мотиваційній і соціально-поведінковій сферах особистості. Розбалансованість психічних процесів негативно відбивається на результатах діяльності людини, наприклад на успішності в навчанні. Травматичний досвід може викликати труднощі з концентрацією уваги, запам'ятовуванням інформації, проблеми з емоційною регуляцією, занепокоєння з приводу дедлайнів, іспитів, групової роботи або публічних виступів, невиправданий гнів, страх ризикувати, уникнення та ізоляцію від оточення, схильність пропускати заняття.

Освітня діяльність в умовах воєнного і повоєнного часу потребує травмо-орієнтованого підходу, який враховує наявність психотравмуючого досвіду у

всіх учасників навчального процесу – як у здобувачів освіти так і у викладачів.

Філософію травмо-інформованої практики в освіті слід будувати на чотирьох ключових позиціях [2]:

- Усвідомлення поширеності травми.
- Розпізнавання ознак та симптомів травми.
- Реагування шляхом інтеграції знань про травму в конкретні політики та дієві практики.
- Активний опір ретравматизації.

Головною метою травмо-чутливого підходу в організації освітньої діяльності є створення такого середовища та методів взаємодії, що підтримують, а не ретравматизують учасників навчального процесу.

Такий підхід, за досвідом зарубіжних психологів, базується на наступних принципах [3]:

1. *Фізична і емоційна безпека.* Травма позбавляє людину базового почуття безпеки та відчуття комфорту у власному тілі. Створення безпечного та привітного навчального середовища приносить користь усім студентам та викладачам.

2. *Надійність та прозорість у відносинах з викладачем.* Люди, які пережили значну травму, часто не наважуються довіряти іншим. Вони можуть особливо остерігатися довіряти авторитетним особам, які, на їхню думку, підвели їх у минулому. Робота над тим, щоб заслужити та зберегти довіру студентів, принесе користь і тим хто навчається і тим, хто навчає.

3. *Підтримка однолітків.* Вкрай важливо створили структури, за допомогою яких студенти могли б спілкуватися зі своїми однолітками, взаємодіяти одне з одним.

4. *Співпраця та взаємність у відносинах із викладачем* передбачає перехід від жорстко ієрархічної моделі взаємодії до більш спільного, орієнтованого на навчання партнерського підходу. *Розширення прав і можливостей у виборі альтернатив* (люди, які пережили травму, часто опинялися в ситуаціях, коли їхні права та вибір були відібрані у них).

5. *Культурна, історична та гендерна обізнаність* (заперечення будь-якої форми гноблення є протидією ретравматизації).

Персонал освітніх закладів, який здійснює безпосередню взаємодію із здобувачами, що пережили травматичний досвід, є вразливим до специфічних наслідків цього контакту. Ключовими професійними ризиками у даному контексті є розвиток втоми від співчуття (*compassion fatigue*) та вторинного травматичного стресу, також відомого як вікарна травма (*vicarious trauma*).

Дані стани характеризуються фізичним, когнітивним та емоційним виснаженням педагогів, спричиненим кумулятивним впливом травматичних наративів учнів.

Своєчасна ідентифікація клініко-психологічних маркерів втоми від співчуття та вікарної травми є критично важливою для забезпечення професійної стійкості. Ці ознаки включають: труднощі з вербалізацією емоцій, підвищену дратівливість, гіперзбудливість; розлади сну або харчової поведінки, інвазивні (нав'язливі) думки щодо травматичних подій; зниження відчуття особистих досягнень та задоволення від роботи, переживання безнадійності, надмірне занепокоєння щодо власної ефективності. Розвиток втоми від співчуття не є індикатором професійної некомпетентності чи особистісної слабкості, а радше є професійною ціною за емоційну залученість у процес надання допомоги (*cost of caring*).

В умовах високої поширеності психічних травм в сучасному суспільстві існує значний ризик ретравматизації освітян, коли робота з травмою учнів активує їхній власний невирішений травматичний досвід [2]. У зв'язку з цим, при виявленні стійких ознак вікарної травми, звернення за професійною психологічною підтримкою є імперативною вимогою.

Турбота про себе в контексті травмо-чутливого підходу означає впровадження превентивних стратегій, спрямованих на:

1. Встановлення професійних кордонів: захист від надмірного злиття з емоційним станом травмованих учнів.

2. Підтримка балансу: збереження об'єктивної перспективи шляхом взаємодії з непов'язаним із травмою соціальним середовищем.

3. Визначення заходів саморегуляції: регулярне застосування стрес-редуючих технік (наприклад, фізична активність, творче самовираження, забезпечення адекватного відпочинку).

У якості висновку, підкреслимо надзвичайну актуальність і значущість впровадження травмо-орієнтований підходу в освітню діяльність. Цей підхід спрямований на створення безпечного, підтримуючого та ефективного навчального середовища, яке враховує високу поширеність травматичного досвіду серед здобувачів освіти та педагогічного персоналу. Травмо-чутливі освітні практики дозволяють учням, які пережили травму, повною мірою реалізувати свій навчальний потенціал, мінімізуючи вплив травми на когнітивні процеси; зберігає психічне здоров'я та професійну стійкість педагогів, сприяє формуванню позитивного навчального клімату через засвоєння інструментів для саморегуляції, підтримку командної роботи. Заклад освіти перетворюється на «безпечне місце», що сприяє психосоціальному відновленню всіх учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паливода Л. І. Проблема визначення понять «психічна травма», «психологічна травма» і «травма втрати» у психологічних проєкціях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. Том 32 (71). № 6. 2021. С. 68–72.

2. Practical Guide for Implementing a Trauma-Informed Approach. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*, 2023. URL: <https://store.samhsa.gov> (дата звернення 15.09.2025).

3. Trauma-Aware Teaching Checklist. URL: <https://bit.ly/traumachecklist> (дата звернення 15.09.2025).

**ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ
ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР:
ВІД КЛАСИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК**

Сучасний етап розвитку лінгвістичної освіти характеризується стрімким упровадженням цифрових технологій у процес вивчення мовних явищ, зокрема синтаксичних. Потреба у візуалізації синтаксичних структур зумовлена як когнітивними закономірностями засвоєння лінгвістичного матеріалу, так і дидактичними можливостями цифрового середовища, яке сприяє підвищенню інтерактивності, гнучкості освітнього процесу, створює позитивну атмосферу, що, безперечно, позитивно позначається на якості знань.

У лінгводидактиці поняття візуалізації синтаксичних структур трактується як спосіб графічного або динамічного відображення взаємозв'язків між компонентами речення, що полегшує осмислення граматичних відношень і сприяє формуванню аналітичного мислення учнів [2, с. 101]. Традиційно цей процес реалізовувався через статичні схеми, таблиці та графічні моделі, що сприймалося здобувачами освіти як одноманітний та нецікавий виклад матеріалу. Проте розвиток цифрових технологій дозволив перейти від статичних форм представлення інформації до інтерактивних, що поєднують алгоритмічну обробку тексту з мультимедійними засобами візуалізації [4; 5].

Цифрові платформи, які натеper активно інтегруються в освітній процес, відкривають принципово нові можливості для структурування й візуалізації синтаксичних явищ, моделювання мовних ситуацій, а також організації роботи з текстом. Використання таких інструментів, як *Google Classroom*, *LearningApps*, *Padlet*, *Wordwall* чи *Quizizz*, *Syntax Tree Editor*, *TrEd*, *Arborator*, *UDPipe Visualizer*, *Grammarly EDU* створює передумови для формування

цифрової грамотності, синтаксичної рефлексії та глибшого осмислення структурно-семантичних відношень у реченні.

Ці ресурси забезпечують автоматичне побудування дерев речень, маркування граматичних зв'язків тощо. Такий підхід дозволяє викладачеві створювати гнучке та адаптивне освітнє середовище, яке відповідає індивідуальній освітній траєкторії здобувачів і динаміці сучасного інформаційного суспільства.

Дослідники зазначають, що навчання через візуальні моделі сприяє глибшому засвоєнню абстрактних понять, оскільки поєднує вербальний і невербальний канали обробки інформації [3; с. 212]. У контексті синтаксичного аналізу це означає, що графічне подання речення у вигляді інтерактивного дерева або схеми допомагає глибше усвідомити ієрархічну структуру мови та взаємозалежність її елементів. Крім того, застосування цифрових платформ узгоджується з принципами інтерактивного та компетентнісного навчання, що передбачають активну участь здобувача освіти в процесі пізнання, розвиток критичного мислення, самостійне конструювання знань [1, с. 207]. Використання таких засобів уможливорює створення персоналізованих траєкторій навчання, зокрема завдяки адаптивним механізмам візуалізації, можливості інтеграції з корпусами текстів і ШІ для автоматичного синтаксичного розбору.

Запорукою успішної інтеграції згаданих інструментів у процес навчання синтаксису української мови стали цифрові компетентності, сформовані завдяки участі в тренінгах і вебінарах, проведених під час реалізації проєкту *Erasmus+ «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов на основі інтеграції з інформаційними технологіями»*. Набутий у проєкті досвід дозволив не лише забезпечити якісне засвоєння складного синтаксичного матеріалу, а й загалом сприяв підвищенню мотивації здобувачів освіти до вивчення української мови.

Під час опанування синтаксису найбільш ефективними нам видалися такі цифрові платформи, як-от: *Lucidchart, Miro, Coggle, MindMeister* – сервіси для

побудови інтелект-карт, схем, дерев речень; *Canva*, *Genially* – платформи для створення інфографіки, інтерактивних презентацій та схем із візуальним акцентом, *Google Jamboard*, *Padlet* – сервіси для спільної роботи над схемами, коментування, колаборативної візуалізації синтаксису як у режимі онлайн, так і офлайн, що наразі дуже актуально.

Наведемо приклади вправ із візуальною складовою, які, на нашу думку, можуть перетворити процес вивчення складних синтаксичних явищ на диджитально цікавий та ефективний: *«Збери дерево речення»* – будуємо дерево речення за допомогою Miro, у якому гілки – це граматичні зв'язки, вузли – члени речення; *«Кольорове кодування»* – на платформі Canva створюємо шаблон-схему, де частини речення мають кольорове позначення, учні перетягують частини й встановлюють зв'язки, коментуючи свій вибір; спільну інтерактивну схему речення можна побудувати з використанням Jamboard або Padlet (у режимі реальної колаборації студенти розбирають складнопідрядне речення, додаючи коментарі, змінюючи структуру, дискутуючи); *«Змагання схем»* – дві групи створюють схеми речень, інша група оцінює, чи правильно встановлені зв'язки, дає коментарі, потім обговорюється процес побудови. На заняттях із методики навчання української мови свою ефективність довели вправи, розроблені для вивчення синтаксису в шкільному курсі: *«Розбери, щоб вижити!»* – інтерактивна місія, де правильний аналіз відкриває наступний рівень; *«Синтаксичний ДНК-код»* – аналіз структури речення як розшифрування генетичного коду; *«Магія структури»* – створення візуальних схем речень як «чаклунських формул», *«Синтаксичні пазли»* – зібрати речення з розрізнених фрагментів; *«Мовна лабораторія»* – учні «експериментують» із синтаксичними конструкціями; *«Таємниця зниклого підмета»* – детективна історія з граматичними загадками.

Як позитивне у використанні цифрової візуалізації синтаксичних одиниць відзначимо таке: підвищення мотивації учнів (завдання в цифровому форматі здебільшого сприймаються здобувачами як сучасні, доступні й цікаві); підтримка візуального й аналітичного мислення (структура речення стає

наочною та більш зрозумілою); можливість індивідуалізації та диференціації; удосконалення цифрових навичок майбутніх учителів-словесників, що стане в нагоді у їхній професійній діяльності.

Як засвідчує практика, інтеграція цифрових інструментів у процес вивчення синтаксису має значний потенціал: автоматизує рутинні процеси навчання, сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, удосконалює цифрову грамотність майбутніх учителів-словесників. Утім, слід зауважити, що задля їх успішного застосування потрібна ґрунтовна підготовка вчителя, адаптація навчальних матеріалів до цифрового формату, відповідне обладнання тощо.

Отже, візуалізація синтаксичних структур за допомогою цифрових платформ є не лише технічною інновацією, а й методологічним зрушенням у підходах до вивчення мови. Вона поєднує лінгвістичну точність із педагогічною ефективністю, сприяє формуванню системного мовного мислення та розширює дидактичний потенціал цифрового середовища, а також стимулює мотивацію здобувачів, роблячи процес навчання більш гнучким та адаптованим до сучасних освітніх викликів.

Подальші перспективи вбачаємо в глибшому зануренні в можливості цифрових платформ, ширшій інтеграції цих інструментів та апробації розроблених інтерактивних вправ у процес підготовки учителів-словесників, а також створенні електронного навчального посібника із синтаксису української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булаткіна Г. І. Використання мультимедійних засобів у викладанні української мови як іноземної у ВНМЗ. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук*. Черкаси: МЦНД. 2022. С. 205–208.
2. Мозуль І. Цифрова трансформація освітнього процесу: виклики та можливості. *Актуальні питання цифровізації освіти* : збірник наукових праць

за матеріалами регіонального круглого столу / за заг. ред. М. О. Антонченко: Суми : НІКО, 2025. С. 99–112.

3. Ніколашина Т. І., Тихоненко М. М. Використання мультимедійних засобів у процесі викладання української мови. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 9. С. 210–220.

4. Тютюма Т. С. Використання мобільних технологій під час викладання синтаксису. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 17. Т. 2. С. 122–125. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/17/part_2/29.pdf

5. Тютюма Т. С. Формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ...доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2023. 236 с.

УДК: 81'255.4

В. В. Воротілова

Дніпро

ОСНОВНІ СПОСОБИ ДОСЯГНЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

У процесі міжмовної трансляції перекладачі стикаються з необхідністю обирати стратегію, яка зможе найкраще передати зміст, функцію та прагматичний ефект оригінального тексту. Успішний переклад залежить не лише від лінгвістичних знань перекладача, а й від його здатності інтерпретувати комунікативну мету вихідного тексту та адаптувати її до умов цільової мовної і культурної системи. Одним із центральних питань, що виникають при цьому, є досягнення еквівалентності – тобто такого рівня відповідності між вихідним і перекладеним текстами, який забезпечує адекватне сприйняття повідомлення реципієнтом іншої мовної культури.

Поняття еквівалентності є одним із найважливіших у сучасній теорії перекладу. Його глибоке осмислення сприяло виокремленню кількох типів еквівалентності, які відображають різні підходи до вирішення перекладацьких завдань. Уже в середині ХХ століття такі дослідники, як Юджин Найда, Роман Якобсон, Пітер Ньюмарк [1], зробили спроби класифікувати способи досягнення перекладацької відповідності залежно від змістових, функціональних і прагматичних характеристик тексту. Відтоді проблема типів еквівалентності набула широкого обговорення в наукових колах і стала ключовою в дослідженнях перекладознавців. Залежно від комунікативної мети, жанру тексту та очікувань цільової аудиторії застосовуються різні типи перекладацької еквівалентності. Найбільш поширеними в сучасній теорії перекладу є **формальна, динамічна, текстова та функціональна еквівалентність**. Формальна еквівалентність передбачає збереження лексики – граматичної структури оригіналу, тоді як динамічна орієнтована на прагматичний ефект. Текстова еквівалентність враховує цілісність тексту як комунікативного акту, а функціональна націлена на виконання перекладом тієї ж функції, що й оригінал.

Розуміння сутності кожного типу еквівалентності є ключем до вибору адекватної перекладацької стратегії в конкретному комунікативному контексті. Перекладачеві необхідно вміти гнучко поєднувати ці підходи, залежно від типу тексту, його мети та характеристик аудиторії.

Формальна еквівалентність – це тип відповідності між оригіналом і перекладом, що передбачає максимально точне відтворення форми й змісту вихідного тексту. За Юджином Найдю, формальна еквівалентність прагне до якомога більш точного відтворення граматичних структур, термінології та стилістичних засобів оригіналу [2, с. 137]. Метою цього підходу є збереження максимальної схожості між оригінальним і перекладеним текстами на рівні синтаксису, лексики, стилю та змісту. Такий переклад особливо актуальний для юридичних, технічних і релігійних текстів, де важлива точність формулювань. Наприклад, переклад біблійного тексту *In the beginning God created the heavens*

and the earth є максимально близьким до оригіналу, адже збережено порядок слів, лексичну відповідність, а також синтаксичну структуру речення: *На початку Бог створив небо та землю* [3]. Такий підхід дозволяє передати зміст без спотворень, що особливо важливо для релігійних текстів, де кожне слово має значення.

Наступним типом еквівалентності є динамічна еквівалентність. Вона передбачає передачу змісту таким чином, щоб переклад справляв на цільову аудиторію аналогічний ефект, як і оригінал на аудиторію мови -джерела. За Юджином Найдю, динамічна еквівалентність націлена на досягнення аналогічної реакції читача [2, с. 139]. У центрі уваги знаходиться не форма, а функціональний та емоційний вплив. Динамічна еквівалентність дозволяє перекладачеві вільніше трактувати текст, змінювати структуру або лексику задля збереження комунікативного ефекту. Наприклад, англійський ідіоматичний вислів ***He kicked the bucket*** у формальному перекладі буде передано як *Він вдарив відро*, що є буквальним відтворенням слів, проте звучить абсурдно для україномовного читача. У динамічному ж перекладі ця фраза набуває форми *Він помер* або *Він відійшов у кращий світ* [4], що адекватно передає смислове навантаження і емоційний тон вислову і викликає у цільової аудиторії подібні емоції та асоціації, що й оригінал.

Текстова еквівалентність – це відповідність між оригіналом і перекладом, що досягається на рівні всього тексту, а не окремих лексичних або граматичних одиниць. Цей підхід розвинули Базіл Хатім і Ієн Мейсон, які вважали, що еквівалентність має базуватися на збереженні цілісності комунікативного наміру [5, с. 9]. Текстову еквівалентність можна визначити як відповідність між вихідним і цільовим текстами з погляду їхньої когерентності та інформаційного наповнення. Вона передбачає збереження логічних зв'язків і цілісності смислового простору тексту, а основним завданням є зберегти функціонально – комунікативну спрямованість тексту. При цьому перекладач ухвалює самостійне рішення щодо доцільності відтворення зв'язності та когерентності оригіналу, залежно від функціонального призначення перекладу та очікувань

цільової аудиторії. Аналіз текстової еквівалентності може здійснюватися через вивчення таких елементів, як референція, заміщення, еліпсис, сполучникові засоби та лексична когезія [6]. Наприклад, переклад фрагменту тексту *The company expanded its operations. It opened two new offices and hired additional staff* українською *Компанія розширила свою діяльність: відкрилися два нові офіси, а також було прийнято на роботу більше співробітників»* [7] відзначається високим рівнем лексичної когезії, адже ключове поняття «діяльність» розкривається за допомогою деталей – «офіси» та «співробітники». Завдяки цьому текст набуває тематичної цілісності. Також варто звернути увагу на те, що синтаксичні конструкції адаптовані до норм української мови, що забезпечує комфортне сприйняття тексту читачем. Збережена комунікативна функція оригіналу (інформування про розвиток компанії) свідчить про високу ступінь адекватності перекладу.

Для досягнення функціональної еквівалентності та збереження змісту оригіналу перекладач повинен адаптувати форму мови, причому ступінь цих змін залежить від культурних відмінностей між мовами. Зміни від форми до змісту є конкретним проявом функціональної еквівалентності. Незважаючи на різні граматичні, синтаксичні та лексичні особливості, які можуть відрізнятися, ключовим завданням перекладача є вивчення цих відмінностей, пошук найбільш точного значення та стилю в єдиній системі форми і змісту, прагнучи максимально наблизити переклад до оригіналу як за формою, так і за змістом [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Alrymayh A. N. Historical Overview of Equivalence in Translation Studies. *European Journal of Language and Culture Studies*. 2024. Vol. 3. № 6. С. 1–8. URL: <https://www.ej-lang.org/index.php/ejlang/article/view/138> (дата звернення: 25.10.2025).
2. Nida E. A. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill, 2003. 331 с.

3. Свята Біблія українською мовою – Ukrainian Bible. *Word project: The Holy Bible International - in the major languages of the world*. URL: <https://www.wordproject.org/bibles/uk/index.htm> (дата звернення: 25.10.2025).
4. Multitran Dictionary. URL: <https://www.multitran.com/> (дата звернення: 25.10.2025)
5. Hatim B., Mason I. *Translator as Communicator*. Taylor & Francis Group, 2005. 230 с.
6. Zhuang J. Discussion on Textual Equivalence – Mona Baker's In Other Words: A Course Book on Translation. *OALib*. 2021. Vol. 08. № 11. P. 1–12. URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=112786> (дата звернення: 25.10.2025).
7. Гурко О. В. Типи еквівалентності в перекладі: лінгвістичний аспект. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 18. URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/18/37.pdf> (дата звернення: 25.10.2025).
8. Huang J. Chinese-English Translation from the Perspective of Chinese-English Compression: A Review of Functional Equivalence Theory. *OALib*. 2021. Vol. 08. № 08. С. 1–12. URL: https://www.scirp.org/pdf/oalibj_2021081016083302.pdf (дата звернення: 25.10.2025).

УДК 159.99

О. Гапченко

наук. керівник – к. псих. н., доц. О. В. Грицук

Дніпро

РОЛЬ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Воєнний стан в Україні створив безпрецедентні соціально-психологічні умови, які істотно впливають на функціонування особистості, її емоційний стан

і здатність до ефективної діяльності. Тривале перебування у стані невизначеності, підвищений рівень тривоги та стресу, а також загроза безпеці життя зумовлюють значне психоемоційне напруження, що безпосередньо позначається на працездатності. У таких умовах особливого значення набуває здатність особистості до психоемоційної регуляції – свідомого контролю та гармонізації власних емоційних станів з метою підтримання оптимального рівня активності, концентрації та мотивації.

У науковій літературі приділяється велика увага дослідженню психоемоційної регуляції як фактора, що забезпечує психологічну стійкість особистості, її адаптаційні можливості та ефективність діяльності у стресогенному середовищі. Дане питання вивчалось такими науковцями як Дж.Гросс, Р.Лазарус, С.Фолкман, Д.Гоулман, Г.С.Костюк, О.В.Киричук, Т.С.Яценко, Л.М.Карамушка та ін.

Психоемоційна регуляція розуміється як свідомий процес управління людиною власними емоційними станами у професійній діяльності та міжособистісній взаємодії. Вона забезпечує збереження внутрішньої рівноваги, здатність до швидкого відновлення фізичних і психічних ресурсів, а також ефективну адаптацію до мінливих умов життєдіяльності [1, с. 22].

До ключових проявів психоемоційної регуляції належать уміння усвідомлювати й конструктивно виражати почуття, контролювати інтенсивність емоційних реакцій, долати негативні переживання. Згідно з концепцією К.Ізарда, виділяють три провідні способи емоційної регуляції: через іншу емоцію (активація або посилення певної емоції, яка здатна нейтралізувати, послабити чи змінити іншу, небажану емоцію), когнітивну регуляцію (усвідомлена оцінка ситуації, переосмислення її значення та зміни мислення, які впливають на емоційний стан) та моторну регуляцію (фізична активність, міміка, жести, дихання, рухи тощо). Застосування цих механізмів сприяє підтриманню працездатності особистості та її психологічній стійкості в умовах стресу [2].

Особистість, яка володіє розвиненими навичками психоемоційної регуляції, здатна адекватно реагувати на стресові ситуації, знаходити конструктивні шляхи виходу з кризових обставин, а також підтримувати інших, сприяючи зниженню їхньої тривожності та підвищенню впевненості.

Для ефективного подолання стресу важливо розвивати здатність приймати реальність і концентруватися на тих аспектах, які підлягають контролю.

А. Часовникова виділяє наступні механізми розвитку емоційної регуляції та стійкості:

1. Прийняття наявної ситуації, усвідомлення обмежень власного впливу на зовнішні події. Такий підхід зменшує рівень тривоги, який часто виникає внаслідок прагнення контролювати неконтрольоване. Фокусування на тих аспектах, які можна змінити – власне ставлення, поведінку, реакції – сприяє збереженню психоемоційної рівноваги та підвищенню адаптивних можливостей.

2. Регулярна фізична активність, повноцінне харчування та якісний сон формують основу для підтримання психологічного благополуччя. Практики глибокого дихання допомагають стабілізувати фізіологічні процеси й заспокоїти розум, медитація та йогасприяють концентрації уваги, гармонізації внутрішнього стану та підтриманню відчуття спокою. Медитативні техніки допомагають фокусуватися на теперішньому моменті, тоді як йога сприяє взаємозв'язку між тілом і свідомістю, створюючи відчуття внутрішньої гармонії.

3. Творчість є дієвим інструментом зниження емоційного напруження. Вона дозволяє переорієнтувати енергію емоцій у продуктивне русло та сприяє внутрішньому відновленню. Письмова рефлексія, малювання, музика чи інші види творчої діяльності допомагають виразити накопичені переживання у безпечний і конструктивний спосіб.

4. Розвиток самоспівчуття – здатність із розумінням і прийняттям ставитися до власних труднощів. Усвідомлення права на помилку, відпочинок і

емоційну підтримку сприяє відновленню внутрішніх ресурсів і забезпечує психоемоційну рівновагу навіть у кризових обставинах.

5. Соціальні контакти – спілкування з близькими, друзями та колегами сприяє зменшенню почуття ізольованості та формуванню почуття взаємної підтримки. Звернення по допомогу чи відкрите вираження емоцій є показником зрілості, саморефлексії та турботи про власне психологічне благополуччя [3].

Отже, психоемоційна регуляція виступає ключовим чинником збереження працездатності та психологічного благополуччя особистості в умовах воєнного стану. Практичне оволодіння техніками саморегуляції, підтримання соціальних контактів і турбота про фізичне здоров'я забезпечують формування внутрішньої стійкості та підвищують здатність людини зберігати продуктивність діяльності навіть у кризових обставинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с.
2. Осьодло В. І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 14 (1). С. 242-252.
3. Часовникова А. Емоційна стійкість під час війни: практичні поради. URL: <https://civilvoicesmuseum.org/articles/emotsiyna-stiykist-pid-chas-viyny-praktychni-porady> (дата звернення: 29.10.2025).

УДК 378.147:811.111

О. М. Гармаш
Дніпро

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений глибокими трансформаціями у політичній, соціальній і культурній сферах, що закономірно зумовлює необхідність оновлення освітньої парадигми. У центрі уваги освіти ХХІ століття опиняється особистість, здатна до саморозвитку, критичного мислення, рефлексії та відповідального вибору. Саме тому модернізація педагогічної освіти вимагає не лише перегляду змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов, але й формування у них нової професійної позиції – позиції тьютора, який супроводжує індивідуальну освітню траєкторію учня.

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов традиційно орієнтується на лінгвістичну, комунікативну та методичну компетентності. Водночас, у нових освітніх реаліях цього виявляється недостатньо. Учитель ХХІ століття має не лише навчати мови, а й бути фасилітатором особистісного зростання, наставником, який допомагає учневі усвідомити власні освітні потреби, інтереси, мотиви та цінності. Це потребує інтеграції тьюторської діяльності у систему педагогічної освіти як невід'ємної складової професійної компетентності майбутнього педагога.

Науковий аналіз показує, що поняття «тьюторська діяльність» трактується неоднозначно (С. Бочкарева, М. Іващенко, Н. Кузьменко, К. Осадча, Є. Олександрова, Є. Андреева та ін.) [1; 2; 4]. У сучасній педагогічній думці воно поєднує ідеї індивідуалізації, самовизначення, суб'єктності, свободи вибору та партнерства в освітньому процесі. Узагальнюючи різні підходи, можна визначити тьюторство як особливий тип педагогічної діяльності, спрямований на супровід особистісного розвитку учня через створення відкритого варіативного освітнього середовища, у якому домінують цінності довіри, автономності та співдії.

Варто наголосити на методологічній різниці між *індивідуальним підходом* і *індивідуалізацією*. Перший орієнтований на адаптацію методів навчання до індивідуальних особливостей здобувача освіти, тоді як другий – на надання

людині права самостійно визначати власну освітню мету, траєкторію та способи її досягнення. Саме індивідуалізація виступає фундаментом тьюторської моделі освіти, де учень стає замовником і співтворцем власного освітнього процесу, а вчитель – його професійним супутником [2, с. 151].

Сутність тьюторства полягає у підтримці пізнавальної активності та автономії учня. Це особливо важливо у вивченні іноземних мов, де процес оволодіння мовою неможливий без внутрішньої мотивації, рефлексії та самостійної діяльності. Тьюторський підхід дозволяє перетворити навчання мови з репродуктивного на дослідницько-особистісне, створюючи простір для інтелектуального та емоційного розвитку.

На практиці тьюторська функція вчителя іноземних мов проявляється у проектуванні індивідуальних освітніх маршрутів, консультуванні, діагностиці освітніх потреб, організації взаємодії учнів у групах, підтримці самоосвіти. За К. Осадчою, у школі тьютор забезпечує супровід профільного навчання, допомагає формувати освітні стратегії, координує самостійну роботу учнів; у вищій школі – здійснює методичний супровід, розробляє індивідуальні програми розвитку, сприяє професійному самовизначенню студентів [1; 4; 5].

Втім, на сучасному етапі у підготовці майбутніх педагогів спостерігається низка суперечностей. З одного боку, державні стандарти освіти задекларовують компетентнісний і особистісно орієнтований підхід; з іншого – освітні програми більшості педагогічних ЗВО все ще переобтяжені академічним компонентом і не формують у студентів практичної готовності до тьюторського супроводу. У навчальному процесі переважають лекційно-репродуктивні форми, тоді як тьюторська діяльність потребує рефлексивних, тренінгових, діалогічних і проєктних технологій.

Не менш важливою проблемою є відсутність чітких професійних стандартів тьюторської діяльності в українській освіті. У результаті вчителі часто інтуїтивно виконують окремі її функції (індивідуальні консультації, супровід проєктів тощо), не усвідомлюючи їх системної сутності[1; 5].

Отже, формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов має розглядатися як стратегічне завдання сучасної педагогічної освіти. Йдеться не лише про засвоєння певних методик, а про переосмислення ролі вчителя у контексті гуманістичної, відкритої, партнерської освіти.

Тьюторська діяльність є однією з ключових форм педагогічної підтримки в умовах реформування освіти. Вона поєднує в собі традиційну наставницьку функцію з інноваційними підходами до особистісного розвитку. Для ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до тьюторського супроводу необхідне оновлення освітніх програм, інтеграція модулів з індивідуалізації навчання, фасилітації, педагогічного консультування, а також розвиток у студентів рефлексивного мислення, емпатії та готовності діяти у змінному освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н. М. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогіка*. 2018. № 2 (8). С. 13–17.
2. Ковалева Т. М. Тьюторство – інституціоналізація нової професії у школі. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 2 (4). С. 145–161.
3. Мельяченко О. Тьюторський супровід студентів у процесі формування професійної культури. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії і перспективи*: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Павлоград: ІМА-прес, 2016. С. 98–102.
4. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6. С. 77–88.
5. Швець Т. Е. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2017. 120 с.

наук. керівники: к. філол. н., доц. М. Ю. Шкуронат

к. псих. н., доц. Д. С. Дроздова

Дніпро

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ
ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
З УРАХУВАННЯМ ЇХНІХ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ**

Формулювання стратегічних орієнтирів у розвитку системи освіти створює передумови для впровадження сучасними педагогами ефективних і релевантних методичних підходів, які відповідають актуальним запитам освітньої практики. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема створення методики дистанційного навчання. Проєктування методичної системи викладання у старшій школі із залученням технологій дистанційної освіти потребує врахування психологічних закономірностей розвитку та вікових характеристик учнів. Відповідно до сучасної української вікової періодизації, йдеться про представників раннього юнацького віку (15–18 років).

Учні цього віку зазвичай виявляють спрямованість на розвиток практичного інтелекту, прагнуть до залучення в навчально-професійну діяльність, що виступає важливою умовою їхньої майбутньої самореалізації. Водночас варто підкреслити й важливу роль емоційного інтелекту, що розглядається як взаємодоповнювальний процес, зорієнтований як на власну особистість (усвідомлення і регуляція власних емоцій), так і на соціальне оточення (здатність розуміти емоції інших).

За висновками американського дослідника Д. Гоулмана, до 80% життєвого успіху людини обумовлюється впливом некогнітивних чинників, серед яких емоційний інтелект займає провідне місце. Йому властиві такі якості, як самомотивація, стійкість до невдач, контроль емоційної нестабільності, вміння

свідомо відтерміновувати задоволення, регулювати настрій, долати вплив переживань на мислення, співпереживати та зберігати надію [2, с. 247].

У межах вітчизняної психологічної традиції можна виокремити два фундаментальні постулати, які повністю корелюють із авторською позицією. По-перше, під час розроблення систем дистанційного навчання необхідно обов'язково враховувати психологічні особливості їхніх користувачів [1, с. 8], а також усвідомлювати, що сам процес функціонування таких систем реалізується одночасно на концептуальному та технологічному рівнях у контексті предметно-орієнтованого підходу [1, с. 10]. По-друге, дистанційне освітнє середовище повинно виступати простором особистісного саморозвитку учня [1, с. 61].

Зокрема, у колективній монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади» М. Смульсон представляє авторську концепцію інтелекту, в центрі якої – ідея інтелектуальної ініціації як пріоритетної категорії дистанційної освіти. Йдеться про здатність суб'єкта самостійно формулювати завдання у різних видах діяльності, творчих процесах, комунікації, досвіді, мисленні, емоційній регуляції та життєвій стратегії. На думку дослідниці, ефективно побудований дистанційний курс може стимулювати розвиток ключових інтелектуальних компетенцій, зокрема: уміння самостійно визначати цілі, здійснювати рефлексію, долати егоцентризм (децентрація) та будувати навчання на стратегічному мисленні [1].

На думку М. Смульсон, розроблення дистанційних курсів має ґрунтуватися на урахуванні ключових психологічних характеристик, властивих інтелектуально зрілій особистості. Зокрема, йдеться про здатність ефективно сприймати, усвідомлювати, критично фільтрувати, засвоювати та використовувати інформацію різної модальності, трансформуючи її в знання й інструменти для розв'язання як навчальних, так і особистісно значущих завдань. Це, за твердженням авторки, є однією з найважливіших інтелектуальних компетентностей особистості. Вона підкреслює, що така здатність неможлива без адекватного розуміння та інтерпретації інформації –

зокрема, контексту, прихованих смислів та можливих помилок – а також без розвинених пізнавальних процесів: сприймання, мовлення, пам'яті та уваги [1, с. 175].

Отже, при організації освітнього процесу для учнів старших класів у межах дистанційного формату необхідно створити умови для їхнього інтелектуального та особистісного саморозвитку. Саме тому психологи акцентують на тому, що дистанційні курси для старшокласників мають проєктуватися як цілісне навчально-розвивальне середовище. Таке середовище, як зазначається у науковій літературі, розуміється як системна організація навчання, що генерує постійний (безперервний) потік навчальних впливів. Це суттєво відрізняє його від так званих «епізодичних» впливів, які мають фрагментарний характер і часто реалізуються з часовими та просторовими розривами [2, с. 216].

М. Смульсон розглядає проблему готовності до дистанційного навчання як здатність суб'єкта здійснювати конкретну діяльність, що потребує аналізу в межах діяльнісного підходу. Такий підхід передбачає чітке окреслення змісту самої діяльності та відповідних вимог до її реалізації [1, с. 83]. На основі цього дослідниця виокремлює низку ключових характеристик, що визначають готовність школяра до освітньої діяльності:

1. Навчальна діяльність для учня виступає засобом досягнення мети, яка перебуває за межами самої навчальної діяльності, тобто має позаосвітній характер.

2. Учень є суб'єктом освітнього процесу, а отже, освітня діяльність виступає для нього як форма самоуправління.

3. Водночас учень виступає й об'єктом діяльності, оскільки саме в межах цього процесу він зазнає трансформацій, а управлінський аспект освітньої взаємодії проявляється у керуванні цими змінами.

4. Керування навчальною діяльністю можливе лише за наявності чіткого проєкту змін, згідно з яким здійснюється її реалізація.

5. За відсутності такого проєкту не може йтися про готовність до навчання взагалі. Сутність навчання полягає в опануванні учнем способів дій, які дозволяють досягати цілей, що виходять за межі навчального процесу, – саме це й становить основу навчальної готовності.

6. Проєкт навчання, як правило, належить не самому учню, а його батькам, учителям (тьюторам) або іншим уповноваженим особам [1, с. 88].

Отже, ефективність освітнього процесу в умовах дистанційного навчання для учнів раннього юнацького віку (15–17 років) визначається комплексом психологічних факторів, які можна об'єднати у дві групи: інтелектуально-когнітивні та особистісно-емоційні.

Розглянемо *інтелектуально-когнітивні фактори*. Ключовим психологічним механізмом успішного дистанційного навчання є інтелектуальна ініціація – здатність суб'єкта самостійно формулювати завдання та визначати цілі, а також будувати навчальну діяльність на стратегічному мисленні та рефлексії. Учні мають бути здатними критично фільтрувати, усвідомлювати та трансформувати інформацію різної модальності, перетворюючи її на знання й інструменти для розв'язання життєво значущих завдань. Це вимагає розвинених пізнавальних процесів: сприймання, мовлення, пам'яті та уваги, а також здатності долати егоцентризм (децентрації). Крім того, важливою умовою майбутньої самореалізації є спрямованість на розвиток практичного інтелекту та залучення до навчально-професійної діяльності.

Особистісно-емоційні та регулятивні фактори. Успіх у дистанційному навчанні значною мірою залежить від некогнітивних чинників, серед яких провідне місце посідає емоційний інтелект. До його якостей належать самомотивація, стійкість до невдач, контроль емоційної нестабільності, вміння регулювати настрій та свідомо відтерміновувати задоволення. В умовах дистанційного навчання учень має виступати суб'єктом освітнього процесу, для якого навчання є формою самоуправління. Це означає, що готовність до дистанційного навчання визначається його здатністю самостійно організовувати, планувати та контролювати навчальні дії. При цьому навчання

виступає засобом досягнення позаосвітніх цілей, і ця діяльність має ґрунтуватися на чіткому проєкті змін (плані), який може бути сформульований як самим учнем, так і його оточенням (батьками, тьюторами).

Ці фактори вимагають, щоб дистанційне навчання було спроектоване як цілісне навчально-розвивальне середовище, а не просто як сукупність епізодичних впливів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс–ЛТД, 2012. 240 с.
2. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименко, М. Л. Смульсон. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 215–225.

УДК 821.111(73).09

О. В. Горлова

Дніпро

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ГРОТЕСКУ В НОВЕЛІ «ПАДІННЯ ДОМУ АШЕРІВ» Е. А. ПО

Гротеск у новелах Едгара По виходить за рамки простого стилістичного прийому, перетворюючись на потужний інструмент психологічного впливу. Гротеск Едгара По став важливою частиною американського готичного роману, яка дозволила створити психологічно глибокі, емоційно насичені образи. Як зауважує А. Дж. Хокінс, «поєднання готичних елементів і гротескного зображення душевної кризи створює унікальну атмосферу у творах Е. А. По» [1].

За допомогою гротеску Едгар По розкриває внутрішній психологічний конфлікт героїв і підкреслює складність людського існування. Едгар По використовує цей прийом для створення атмосферного ефекту, в якому реальність сплітається з абсурдом, і відображає безодню психічного болю та страху, характерних для його персонажів. Як зазначає Мак Елрой, «поєднання фантастичного та реалістичного, властиве гротеску, дозволяє автору зобразити екстремальні стани людської душі» [4].

Новела «Падіння дому Ашерів» Едгара Аллана По, написана в 1839 році, є класичним прикладом використання гротеску для зображення психологічних глибин людської свідомості. Цей твір охоплює складні психологічні процеси, які переносять читача в атмосферу загрозливої нестабільності, де межа між реальністю та ірреальним світом стає розмитою. Гротеск, як стильова техніка, дозволяє По створювати унікальний психоемоційний ефект, де реальність і фантазія переплітаються, стираючи межі між життям і смертю, нормальним і ненормальним. У цьому контексті гротеск стає метафорою не лише зовнішнього, а й внутрішнього розпаду, як символ психічної нестабільності, в якій персонажі переживають моральну та фізичну деградацію.

Однією з основних тем новели є боротьба свідомості героя за збереження нормальності у світі, де навколишня реальність здається викривленою, а особисті переживання – перетворюються на наповнене жахом існування. У цьому контексті роль гротеску у створенні психологічного напруження є надзвичайно важливою. Через персонажів Родеріка Ашера та його сестру Меділейн, По показує, як сильно вплив гротеску та ірраціонального сприйняття може змінити людську свідомість.

Родерік, що перебуває в стані глибокої душевної кризи, фізично і психологічно відокремлений від реальності, сприймає навколишній світ як низку ірраціональних образів. Його сприйняття світу настільки викривлене, що він живе у своєму власному вигаданому просторі, де все стає частиною його внутрішнього болю та тривоги. Меділейн, у свою чергу, є втіленням темної, хворобливої духовної сутності, яка невіддільно пов'язана з братом. Як зазначає

Мак Елрой «Гротеск у По служить для того, щоб загострити внутрішній конфлікт персонажів, перетворюючи їх на фізичні й психологічні абстракції» [4].

У процесі розвитку сюжету, автор через гротескно-реалістичне зображення описує, як зовнішні чинники – образи, звуки, навколишній простір – стають віддзеркаленням внутрішнього світу Родеріка. У цьому контексті «падіння дому» символізує не тільки фізичне знищення родинного гнізда, а й психологічний крах самого героя. Гротеск виступає як інструмент для створення атмосфери хаосу і безнадії, де навіть найбільш реальні та матеріальні об'єкти, такі як стіни дому, наповнені ірраціональними образами, що підсилюють трагедію героїв.

Гротеск також набуває своєї виразної форми через символіку смерті, що є однією з основних тем новели. Меділейн, яка поступово вмирає, а потім повертається до життя в образі зловісного духу, є центральним символом цього процесу. Її смерть і воскресіння стають кульмінацією твору, що виявляє всю глибину психологічного розпаду, який переживає Родерік. Вона є не лише сестрою, але й дзеркальним відображенням його внутрішнього стану. Як зазначає Тарасова «смерть Меділейн у контексті новели є не стільки фізичним явищем, скільки виявом глибокого духовного занепаду, що визначає подальший розвиток сюжету» [2].

Меділейн повертається в образі мертвої, але живої, що не тільки символізує смерть, а й викриває духовну смерть Родеріка. Її поява як гротескного образу мертвої жінки, що фактично «повстає» з труни, вражає своїм надприродним характером і підтверджує, що психологічні межі між життям і смертю в цьому творі не лише розмиваються, але й перетворюються на одне ціле.

Гротеск у новелі «Падіння дому Ашерів» не лише створює фізичне відчуття страху, а й підкреслює психологічний аспект цього стану. Родерік, який відчуває сильне психологічне навантаження, бореться з власним страхом перед невідомим, перед загрозою, що виходить від смерті. Він не тільки боїться

її фізичного аспекту, але й має страх перед її наслідками, як це показано у його словах: «Я боюся майбутнього – і не самих подій, які воно принесе, але їхніх наслідків» [3]. Гротеск стає способом вираження цього страху, коли невидимі й невиразні явища, такі як страх перед майбутнім або ірраціональне відчуття передчасної смерті, набувають фізичної форми через образи, що виходять з меж реальності.

Фізичне руйнування дому Ашерів в кінці новели є остаточним символом психологічного розпаду Родеріка та його свідомості. У цьому випадку руйнування матеріального світу є віддзеркаленням глибокої душевної кризи, що охопила героя. «Гротескне» падіння дому Ашерів також символізує розпад самого психологічного стану Родеріка, чий внутрішній світ більше не здатен витримувати тягар фантазій та реальності, що переплелися у його свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімова Л. Американська література: від витоків до доби реалізму. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 124 с.
2. Зборовська Н. В. Психоеаналіз і літературознавство. Київ: Академвидав, 2003. 392 с.
3. По Е. Вибрані твори. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Po_Edgar/Vybrani_tvory_vyd_1928/
4. MacElroy B. Fiction of the Modern Grotesque. New York, 1989. 374 p.

УДК 159.947.5:373.9(477)“2022/...”

Г. В. Гриніна

наук. керівник: к. псих. н., доц. О. В. Грицук

Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Сучасні умови воєнного стану в Україні істотно впливають на всі сфери життєдіяльності суспільства, зокрема на систему освіти та навчальну мотивацію молоді. Психологічні чинники мотивації до навчання в цей період набувають особливої значущості, оскільки вони визначають здатність молодої людини до збереження освітньої активності, саморозвитку та професійного самовизначення в умовах невизначеності, стресу та соціальної нестабільності.

В умовах воєнного стану в Україні питання підтримання та розвитку мотивації до навчання серед молоді набуває особливої актуальності. Освітній процес у цей період відбувається в умовах психологічної напруги, частих змін форматів навчання, переміщення населення, втрати безпеки та стабільності. Усе це створює нові виклики для системи освіти, зумовлюючи необхідність глибшого розуміння психологічних механізмів, що забезпечують збереження навчальної активності та внутрішньої мотивації студентської та учнівської молоді.

Мотивація до навчання є одним із провідних чинників ефективності освітнього процесу, оскільки визначає рівень залученості особистості, її пізнавальну ініціативу, наполегливість і здатність до самостійного здобуття знань. В умовах війни ці якості стають не лише академічною необхідністю, а й засобом психологічного відновлення, емоційної стабілізації та збереження життєвих орієнтирів. Саме тому дослідження психологічних чинників мотивації набуває не лише теоретичного, а й практичного значення, оскільки може стати основою для створення ефективних програм психолого-педагогічної підтримки молоді.

Мотивація до навчання має динамічний характер, вона змінюється залежно від вікових особливостей, життєвих обставин, соціального контексту та психологічного стану особистості. У періоди соціальних криз і воєнних дій мотиваційна структура зазнає трансформацій, адже змінюється система цінностей, смислів і пріоритетів молоді. У таких умовах актуалізується роль внутрішньої мотивації, пов'язаної з потребою у самозбереженні, самореалізації та відчутті власної значущості для суспільства.

Крім того, в сучасному українському суспільстві формується нова ціннісна парадигма, у якій освіта постає як ключовий чинник національної стійкості та відбудови держави. Молодь розглядає навчання не лише як засіб професійного становлення, а й як внесок у спільну справу відновлення країни, що підсилює морально-патріотичний компонент мотивації.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою у визначенні та науковому обґрунтуванні психологічних чинників, що сприяють збереженню й розвитку мотивації до навчання молоді в умовах воєнного стану, а також необхідністю створення на цій основі психолого-педагогічних стратегій підтримки освітнього потенціалу суспільства.

Одним із ключових чинників в сучасних умовах безпекових викликів є емоційно-вольова стійкість, що дозволяє молоді долати страх, тривогу та апатію, зберігаючи внутрішню мотивацію до навчальної діяльності. У періоди кризових ситуацій рівень емоційного напруження значно зростає, що може призводити до зниження концентрації, втрати інтересу до навчання або зневіри у власних силах. Водночас формування навичок саморегуляції, позитивного мислення та цілеспрямованості виступає потужним ресурсом підтримання навчальної мотивації [1, с. 167-170].

Не менш важливим є ціннісно-смісловий компонент мотивації, який відображає усвідомлення молоддю значущості освіти як інструменту самореалізації, соціальної мобільності та участі у відбудові країни. Освіта в умовах війни набуває не лише пізнавальної, а й моральної функції – стає засобом утвердження громадянської позиції, патріотизму та віри в майбутнє.

До психологічних детермінант мотивації також належить соціальна підтримка з боку сім'ї, педагогів, однолітків. Емпатійне спілкування, довіра та відчуття безпеки створюють сприятливе середовище для навчальної активності, навіть попри зовнішні загрози. Важливою умовою збереження внутрішньої мотивації є також відчуття контролю над ситуацією – здатність планувати навчальний процес, ставити реалістичні цілі та бачити перспективи особистісного зростання [2, с. 40].

Особливу роль у підтриманні навчальної мотивації відіграє цифрова компетентність молоді. В умовах дистанційного або змішаного навчання, викликаного безпековими ризиками, уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями стає не лише технічною, а й психологічною передумовою успішної освітньої діяльності [3, с. 121–126].

Таким чином, мотивація до навчання є комплексним психічним утворенням, яке поєднує когнітивні, емоційно-вольові та ціннісно-сміслові компоненти. Вона визначає не лише ефективність освітньої діяльності, а й загальний рівень особистісного розвитку та здатність молоді адаптуватися до змін у соціальному середовищі. Психологічні чинники мотивації до навчання молоді в умовах воєнного стану охоплюють емоційно-вольову стійкість, ціннісно-сміслову орієнтацію, соціальну підтримку, почуття безпеки та самоконтролю, а також здатність до адаптації й саморегуляції. Усвідомлення та розвиток цих чинників є важливим напрямом психологічного супроводу освітнього процесу, спрямованого на збереження потенціалу молоді та формування її життєстійкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доманчук Д. С. Психологічні чинники мотивації навчання у закладах вищої освіти: теоретичний аспект. Магістерські студії. Альманах / ред. кол. : Д. С. Мальчикова, Т. С. Корнішева. Херсон; Івано-Франківськ: ХДУ, 2024. Вип. 24. С. 167-170.
2. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навчальний посібник. Харків, 2011. 40 с.
3. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. *Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2021. № 76. Т. 2. С. 121–126.

УДК 811.162.1'373.21

Ю. В. Грицук
О. В. Грицук

ІСТОРИЧНІ НАШАРУВАННЯ В НАЗВАХ ВУЛИЦЬ МІСТА КАТОВІЦЕ

Годонімікон міста, що пережило складні історичні трансформації, є складним текстовим утворенням, що можна охарактеризувати за допомогою метафори «топонімічного рукопису». Кожен новий політичний режим намагається «стерти» попередні символічні шари та вписати у міський простір власний історичний наратив. Вулиці та площі стають ареною символічної боротьби, а їхні назви – маркерами влади, пам'яті та ідентичності.

Протягом понад 150 років Катовіце пройшло шлях від промислового поселення у складі Пруссії до столиці автономного польського воєводства, зазнало нацистської окупації, пережило комуністичну уніфікацію та вступило в епоху демократичних перетворень [1, 2]. Кожен етап залишив глибокий слід у годоніміконі міста, відображаючи динаміку між загальнопольською ідентичністю та сілезькою самобутністю.

Пруський період: германізація міського простору

З отриманням статусу міста у 1865 році розпочався перехід до офіційної політики найменування. Систематизація годонімії стала інструментом германізації та утвердження німецького домінування. Вулиці отримали імена, що символізували велич Німецької імперії: Bismarckstraße, Kaiser-Wilhelm-Straße, Moltkeplatz. Імена німецьких композиторів та поетів (Richard Wagner Straße, Goethestraße) мали вписати Катовіце в німецький культурний канон.

Назви вулиць також відображали індустріальний характер регіону: Tiele-Winckler-Straße увічнювала родину, яка відіграла певну роль у перетворенні Катовіце на промислового гіганта [2], а Hüttenstraße (Гутнича, тобто Металургійна), Fabrikstraße (Фабрична), Direktionstraße (Дирекційна) [3] прямо вказували на промислові об'єкти. Пруська адміністрація перекладала існуючі назви німецькою мовою: Rynek став Marktplatz, конструюючи образ Катовіце як невід'ємної частини німецького простору.

Міжвоєнний період: польська реконкіста

Приєднання Катовіце до Польщі 20 червня 1922 року започаткувало масштабну полонізацію. Годонімічна політика мала два вектори. Перший – інтеграція в загальнопольський наратив через імена національних героїв: Тадеуша Костюшка , Адама Міцкевича, королів Яна III Собеського. Другий – героїзація сілезької ідентичності через увічнення повстань: Войцех Корфанти (колишня Schloßstraße) , Юзеф Рімер, Альфонс Згжебньок, Валенти Фойкіс , ulica Powstańców . Wilhelmsplatz перетворилася на Plac Wolności .

Нацистська окупація: тотальне знищення

З 8 вересня 1939 року нацистська влада розгорнула політику тотального символічного знищення польськості. Було не лише відновлено німецькі назви, але й введено нові – Hermann Göring Straße [3]. Це супроводжувалося забороною польської мови та фізичним знищенням символів: спалено Велику синагогу, розібрано будинок Музею Сілезького .

Комуністичний період: новий тоталітарний шар

Після визволення у січні 1945 року простір заповнили комуністичним змістом: ul. Fryderyka Engelsa, ul. Karola Marksa, ul. Włodzimierza Lenina, ul. Feliksa Dzierżyńskiego , ul. 1 Maja, ul. XXX-lecia PRL. Алея Корфанти стала ulica Armii Czerwonej . 7 березня 1953 року Катовіце перейменували на Сталіногруд – назва проіснувала до грудня 1956 року. Комуністична влада адаптувала сілезький наратив, інтерпретуючи повстання як «класову боротьбу пролетаріату».

Декомунізація та сучасність

Падіння комуністичного режиму у 1989 році відкрило процес декомунізації. Перший етап (початок 1990-х) – спонтанне усунення одіозних символів [4, 5]. Другий етап розпочався після закону 2016 року «Про заборону пропаганди комунізму чи іншого тоталітарного устрою через назви...» [6]. У Катовіце під дію закону потрапило шість вулиць: 9 Maja, Brunona Jasińskiego, Leona Kruczkowskiego, Oskara Langego, Włodzimierza Stahla та Lucjana Szenwalda [7]. Міська влада, провівши консультації, запропонувала нові назви,

які переважно відтворювали загальнопольський культурний канон. Так, вулиці отримали імена видатних поетів та письменників, таких як Чеслав Мілош та Збігнєв Герберт, класик польської літератури Болеслав Прус, а також герой Другої світової війни майор Генрик Добжанський «Губаль» [8].

Проте процес виявив конфлікт між загальнонаціональним каноном та локальною пам'яттю. Мешканці запропонували увічнити сілезького фотографа Ернеста Полочека замість Мілоша. Рух Автономії Сілезії висунув кандидатури сілезьких антинацистів німецького походження: Едуарда Шульте та Ернста Бруно Моцко.

Сучасний годонімікон Катовіце є результатом складного полілогу між центральними інституціями, міською владою, місцевими громадами та регіональними рухами. Годонімія стала платформою для артикуляції ідентичності не лише «згори донизу», але й «знизу догори».

ЛІТЕРАТУРА

1. *Historia miasta i dzielnic. Moje Katowice.* pl. б. д. URL: <https://mojekatowice.pl/p,s,historia.html> (дата звернення: 21.08.2025).
2. *Historia miasta.* UM Katowice. б. д. URL: (<https://www.katowice.eu/czas-wolny/o-mie%C5%9Bcie/historia>) (дата звернення: 21.08.2025).
3. Arciszewska A. Nazewnictwo miejskie dzielnic, placów i ulic Katowic. *Językoznawstwo Współczesne: Badania, Problemy i Analizy Językoznawcze.* 2012. № 6. С. 7–17. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/jezykoznawstwo-wspoczesne-badania-problemy-i-analizy-jezykoznawcze/2012-tom-6/jezykoznawstwo_wspolczesne_badania_problemy_i_analizy_jezykoznawcze-r2012-t6-s7-17.pdf (дата звернення: 21.08.2025).
4. *Zmiany nazw ulic w procesie dekomunizacji.* Warszawa 19115. б. д. URL: <https://warszawa19115.pl/-/zmiany-nazw-ulic-w-warszawie-ustawa-o-zakazie-promowania-komunizmu> (дата звернення: 21.08.2025).

5. Kałużna J. Dekomunizacja przestrzeni publicznej w Polsce – zarys problematyki. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*. 2018. № 2. S. 157–171. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssp/article/download/16929/16762/34417> (date of access: 21.08.2025).
6. Ustawa z dnia 1 kwietnia 2016 r. o zakazie propagowania komunizmu lub innego ustroju totalitarnego przez nazwy budowli, obiektów i urządzeń użyteczności publicznej. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 744. URL: <https://boguchwała.pl/static/img/k01/p/Ustawa%20o%20zakazie%20propagowania%20komunizmu.pdf> (date of access: 21.08.2025).
7. Katowice: sześć nazw ulic do zmiany i spór o Jerzego Ziętkę. *Nettg.pl*. 12.10.2017. URL: <https://nettg.pl/gornictwo/145659/katowice-szesc-nazw-ulic-do-zmiany-i-spor-o-jerzego-zietka> (дата звернення: 21.08.2025).
8. Maciaszczyk A. W Katowicach zmiany nazw ulic mimo ostrego sprzeciwu mieszkańców. Niechciani patroni. *Infokatowice.pl*. 26.10.2017. URL: <https://www.infokatowice.pl/2017/10/26/katowicach-zmiany-nazw-ulic-mimo-ostrego-sprzeciwu-mieszkancow/> (дата звернення: 21.08.2025).

УДК 81'42:81'37

Т. В. Громко

Одеса

ЕПІСТЕМІЧНІ МАРКЕРИ ЯК ВЕРБАЛЬНА МАТРИЦЯ СВІДОМОСТІ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Мова наукового дискурсу є не лише системою знаків, а й когнітивним простором, у якому реалізується процес мислення та формування свідомості дослідника. Епістемічні маркери становлять важливий механізм вербалізації пізнавальної діяльності, оскільки вони відображають міру впевненості, сумніву або припущення автора щодо істинності висловленого знання. Їх аналіз дозволяє виявити кореляцію між мовною формою, когнітивними процесами та інтелектуальною саморефлексією науковця.

З філологічного погляду, епістемічні маркери – це лексико-граматичні одиниці, що структурують комунікативний простір наукового тексту через репрезентацію знань суб'єкта мовлення, рівня впевненості, джерела інформації та типу когнітивної операції (спостереження, інтерпретація, висновок, припущення). Вони належать до системи епістемічної модальності – мовного механізму, що формує когнітивну рамку наукової свідомості. Так, філологічна наука пропонує низку дефініцій епістемічних маркерів, які відображають різні підходи до інтерпретації їх когнітивної та функціональної природи. Так, Ф. Палмер розглядає епістемічну модальність як вираження судження мовця щодо істинності або ймовірності висловленої пропозиції [9, с. 27]. Дж. Лайонс визначає епістемічні маркери як засоби, що відображають логіко-семантичну залежність між знанням мовця та мовною структурою висловлення [8, с. 112]. К. Бойє трактує їх як інструменти кодування ментальних станів упевненості та джерела інформації, що створюють когнітивну «епістемічну опору» висловлювання [5, с. 59]. В українській лінгвістичній традиції А. Мартинюк підкреслює, що епістемічні маркери є засобами відображення когнітивної позиції мовця, які формують модальну рамку висловлення [1, с. 94]. О. Романова, розвиваючи цей підхід, розглядає їх як елементи системи вираження ступеня достовірності інформації та типу знань – емпіричних, логічних або інтерпретативних [3, с. 128]. А відтак, у більшості сучасних досліджень спільним є розуміння епістемічних маркерів як когнітивно – мовних структур, що реалізують відношення між суб'єктом і знанням, а також моделюють ступінь переконаності мовця у достовірності висловлюваного.

Епістемічні маркери визначаються як лексико – граматичні одиниці, що сигналізують про ставлення мовця до достовірності висловлюваного знання. До них належать лексичні маркери (*probably, evidently, certainly, obviously, perhaps, clearly, undoubtedly*), дієслівні конструкції (*seem, appear, suggest, assume, believe, suppose*), синтаксичні структури (*it seems that..., it is likely that..., it appears as if...*) та дискурсивні одиниці (*to my mind, from my perspective, I would argue that*).

Українські відповідники демонструють більшу імпліцитність: *ймовірно, здається, можна припустити, очевидно, без сумніву, як видається*. Такі маркери не лише граматично модифікують висловлення, але й когнітивно організують наукову думку, відображаючи внутрішній стан автора. Означувана особливість узгоджується з характером української наукової традиції, де домінує непряма стратегія само презентації – автор схильний уникати категоричності, натомість виявляючи т. зв. «обережну впевненість» чи «когнітивну гнучкість». Наприклад: *Ймовірно, отримані результати свідчать про нову закономірність, або Як видається, спостережуваний ефект пов'язаний із морфологічними змінами тканин*. Такі формули передають високий рівень наукової етики – повагу до альтернативних інтерпретацій, відкритість для перегляду результатів, що відповідає епістемічному принципу фальсифікації за К. Поппером [2, с. 211].

Порівняно з англomовним дискурсом, де переважають більш формалізовані та стандартизовані структури (*it seems that, it is likely that, the data suggest that*), українська наукова мова зберігає просодичну варіативність і інтонаційний компонент достовірності, що дозволяє модулювати ступінь переконаності навіть без явних граматичних показників. Наприклад, у реченнях **Можна зробити висновок, що явище має системний характер** або **Без сумніву, подальше дослідження поглибить отримані висновки** виділені маркери функціонують як індикатори когнітивної завершеності.

Таким чином, епістемічні маркери української мови виконують не лише функцію вираження модальності, а й віддзеркалюють ментальну організацію наукового мислення, у якій знання постає не як абсолютизм, а як динамічна, аргументована система поглядів. Це свідчить про тісний зв'язок між культурно-лінгвістичними установками та когнітивною стилістикою наукової свідомості.

Наукова свідомість реалізується через системність і рефлексивність мислення. За В. фон Гумбольдтом, мова – це не інструмент, а форма мислення [6, с. 112]. Саме через епістемічну модальність мовець здійснює когнітивну саморегуляцію, тобто контролює процес формування знання. Е. Сепір і Б. Ворф

у межах гіпотези лінгвістичної відносності вважали, що структура мови визначає межі мислення [4, с. 54]. У науковому тексті ця теза реалізується в тому, як дослідник формулює припущення (*may indicate that, it could be assumed that*) чи вказує на власну упевненість (*it is clear that, without doubt*).

Когнітивно – дискурсивна функція епістемічних маркерів полягає в тому, що вони створюють мовну рамку авторської позиції. У праці К. Гайленда зазначено, що такі елементи формують *metadiscursive identity* дослідника, який поєднує інтелектуальну обережність і раціональну аргументацію [7, с. 97]. У порівнянні з англійською, українська мова тяжіє до синтаксичної нейтральності й семантичного підтексту: *це може свідчити про..., можна зробити висновок, що....*

Приклади зіставлення демонструють культурно – ментальні відмінності у вербалізації свідомості:

1) *–It might be suggested that epistemic markers serve as indicators of authorial stance.* → Можна припустити, що епістемічні маркери виконують функцію індикаторів авторської позиції.

2) *–It is certain that linguistic consciousness manifests through epistemic choices.* → Безперечно, мовна свідомість реалізується через епістемічні вибори.

Таким чином, мова стає відображенням когнітивної активності дослідника, а епістемічні маркери – механізмом самоусвідомлення у науковій комунікації. Їхня граматикалізація відображає ступінь розвитку рефлексивного мислення в різних лінгвокультурах. Як лексико – граматичні та інтонаційно - дискурсивні засоби вираження епістемічної модальності ці маркери сигналізують ступінь достовірності, упевненості, сумніву або припущення мовця щодо істинності висловленої пропозиції, структуруючи авторську когнітивну позицію у тексті.

Епістемічні маркери функціонують як вербальні матриці свідомості, що забезпечують взаємозв'язок між мисленням і мовою. Вони фіксують когнітивну позицію автора, виявляють ступінь достовірності знання і створюють рамку наукової комунікації.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення перекладацьких стратегій відтворення епістемічної модальності в українських перекладах англomовних наукових текстів, що дозволить глибше зрозуміти механізми мовної репрезентації свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинюк А. П. Модальність у сучасній українській мові. Київ: Видавництво Київського університету, 2010. 320 с.
2. Поппер К. Логіка наукового відкриття. Київ: Основи, 1994. 480 с.
3. Романова О. І. Епістемічна модальність у науковому дискурсі. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 248 с.
4. Сепір Е. Мова. Вибрані праці. Київ: Юніверс, 2001. 320 с.
5. Boye K. Epistemic Meaning: A Cross Linguistic and Functional-Cognitive Study. Berlin: Moutonde Gruyter, 2012. 384 p.
6. Humbold W. von. Über den Unterschied des menschlichen Sprachbaues und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung der Menschheit. Berlin: Verlag der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften, 1836. 318 S.
7. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London: Bloomsbury, 2017. 224 p.
8. Lyons J. Semantics. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 897 p.
9. Palmer F. R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 213 p.

УДК 81'27:159.944.4:316.485.64

О. Г. Гудзенко

Луцьк

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасне комунікативне середовище характеризується високою динамічністю соціальних взаємодій та частотністю конфліктних ситуацій, що актуалізує потребу дослідження механізмів мовленнєвого управління емоціями. Конфліктна комунікація являє собою складний феномен, у якому переплітаються психологічні, когнітивні та лінгвістичні процеси, що потребує міждисциплінарного підходу до їх вивчення.

Теоретичні засади дослідження. Емоційна саморегуляція в мовленнєвій діяльності розглядається як здатність особистості усвідомлено контролювати власні афективні стани через відповідний добір вербальних і невербальних засобів комунікації. Психолінгвістичний ракурс аналізу дозволяє простежити, яким чином когнітивні процеси переосмислення ситуації відображаються у мовленнєвих структурах та впливають на динаміку конфліктної взаємодії [1, с. 55].

Дослідники підкреслюють двоспрямованість зв'язку між мовою та емоціями: вербальні конструкції не лише транслують емоційний стан мовця, а й активно модифікують його, створюючи можливості для регуляторних впливів [3, с. 3]. У конфліктному дискурсі це проявляється через застосування специфічних лінгвістичних тактик, спрямованих на зниження напруженості або, навпаки, її інтенсифікацію.

Лінгвістичні маркери емоційної регуляції. Аналіз мовленнєвих практик у конфліктних ситуаціях виявляє кілька ключових площин реалізації саморегуляторних стратегій. На лексико-семантичному рівні спостерігається тенденція до використання евфемістичних заміन, абстрактної лексики та метафоричних конструкцій, що дозволяє створити психологічну дистанцію від травмівного досвіду [6, с. 340]. Такі мовні прийоми сприяють зниженню інтенсивності негативних переживань і забезпечують більш раціональне оцінювання конфліктної ситуації.

Когнітивні механізми вербальної саморегуляції. Ефективне управління емоціями в конфліктній комунікації передбачає активізацію когнітивних

процесів переоцінки та рефреймінгу. Мовлення виступає інструментом когнітивної трансформації: через вербалізацію відбувається структурування емоційного досвіду та його інтеграція у більш широкий смисловий контекст [4, с. 69]. Використання абстрактних формулювань і узагальнень свідчить про активацію механізмів психологічного дистанціювання, що корелює зі зниженням емоційної реактивності [5, с. 67].

Соціально-комунікативний вимір. В умовах конфліктної взаємодії особливого значення набуває здатність мовця адаптувати комунікативні стратегії до особливостей ситуації та характеристик співрозмовника. Емпатійне переформулювання, рефлексивне слухання та використання конструкцій, що підкреслюють спільність інтересів, дозволяють трансформувати деструктивну конфронтацію у простір конструктивного діалогу [2, с. 319].

Отож, психолінгвістичний аналіз емоційної саморегуляції в конфліктній комунікації розкриває складну взаємодію когнітивних, емоційних і мовленнєвих процесів. Лінгвістичні засоби виступають не лише як індикатори емоційного стану, а й як інструменти його активної модифікації. Володіння діапазоном регуляторних стратегій є важливою складовою комунікативної компетентності, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії в умовах підвищеного емоційного напруження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням ефективності різних лінгвістичних стратегій саморегуляції в залежності від типу конфлікту, індивідуально-психологічних особливостей комунікантів і культурного контексту взаємодії. Практичне застосування виявлених закономірностей може бути реалізоване у програмах розвитку емоційної компетентності, тренінгах конфліктології та психологічного консультування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крисанова Т., Вербицька А. Принципи лінгвістичного конструювання емоцій у дискурсі. *Лінгвістичні студії*. 2018. Вип. 36. С. 55-60.
2. Шульжук Н. Емоції у контексті проблемного поля когнітивно-дискурсної мовознавчої парадигми та антропо-орієнтованої лінгводидактики.

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». 2023. Вип. 17 (85). С. 316-320.

3. Ferré P., Fraga I., Hinojosa J. A. The Interplay between Language and eEotion: Introduction to the Special Issue. *Cogn. Emot.* 2025. Aug 27. Pp. 1-13.

4. Kovalchuk L., Litkovych Y. Psycholinguistic Aspects of Representing Aggression in War Time Media Discourse. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2022. Vol.9 (2). P. 67-81.

5. Nook E. C., Ahn H. E., Schleider J. L. et al. Emotion Regulation is Associated with Increases in Linguistic Measures of Both Psychological Distancing and Abstractness. *Affec.Science*. 2025. Vol. 6. P. 63-76.

6. Nook E. C., Schleider J. L., Somerville L. H. A Linguistic Signature of Psychological Distancing in Emotion Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2017. Vol. 146 (3). P. 337-346.

УДК 821.163.6(489).09-32:398.2-3-055.2/.3(045)

А. К. Димовська

Балта

ГЕНДЕРНА ІНВЕРСІЯ

У КАЗЦІ Г.К. АНДЕРСЕНА «СНІГОВА КОРОЛЕВА»

«Снігова королева» – одна з найвідоміших казок данського класика Г. К. Андерсена – залишається актуальним об’єктом дослідження у сучасному літературознавстві. Це зумовлено багатьма чинниками, як-от: складністю композиції, сюжетними перипетіями, глибиною романтичних образів-символів, міфологічними та біблійними алюзіями тощо. Розмаїття постмодерних методологій стало поштовхом до нової рецепції казки – зокрема в ключі гендерних студій. Таку спробу становить і наше дослідження, мета якого – дослідити знаковий для творчості Андерсена й усієї дитячої літератури текст в аспекті гендеру.

Варто зазначити, що в цій казці від самого початку привертає увагу дисбаланс персоносфери, у якій явно кількісно й функціонально домінують жінки: бабуся, Герда, Снігова Королева, чарівниця, ворона, принцеса, маленька розбійниця, лапландка і фінка, тоді як чоловіки часто відіграють другорядну або пасивну роль; як пише Й. Кисель, у цій казці «...розповідається про світ без чоловіків, про їхнє дезертирство, втечу, відхід. Головний чоловічий персонаж цієї історії нагадує про чоловіків, які раптово зникли, дали себе викрасти, були ув'язнені у мертвому міражі, піддалися ілюзії вічності, досконалості та нелюдської краси, відвернулися від життя, заражені вірусом ідеї, “ні разу не знали гіркоти”» [3, с. 73–74]. Це дає підстави говорити про інверсію традиційної гендерної моделі – дівчинка-героїня, жінки-актори дії, чоловік як «жертва» чи пасивний елемент.

У найдавніших текстах світової літератури («Епос про Гільгамеша», поеми Гомера та ін.) було закладено сюжетне ядро, визначене Дж. Кемпбеллом у XX ст. як мономіф – історія про Подорож Героя, який долає перешкоди, проходить ініціацію, здобуває еліксир (знаходить скарб), повертаючись іншим, зміненим у свій звичний світ. І попри те, що Дж. Кемпбелл у праці «Тисячолікий герой» зазначає, що героєм є «чоловік або жінка, що зуміли пробитися крізь особисті та локальні історичні обмеження і стати загальновизнаними, загальноприйнятними постатями» [2, с. 25], безперечно, століттями у літературній традиції домінували саме герої-чоловіки. Вони вершили подвиги, змінювали хід історії, завойовували престולי, вбивали драконів і рятували пасивних принцес. Натомість, у «Сніговій королеві» активною рятівницею виступає Герда, тоді як хлопець (Кай) – є тим, кого потрібно врятувати. Маємо гендерну інверсію ролей героя і рятівника, адже це Герда – дівчинка – досягає звиягу і стає справжньою героїнею (згадаймо: мудра стара фінка констатує факт всесильності Герди: «Я не можу дати їй більше сил, ніж у неї є зараз. <...> Хіба ти не бачиш, що їй підкоряються і люди, і тварини? Вона боса обійшла півсвіту. Не в нас позичати їй сили. Сила – в її серці» [1, с. 161]). Ця зміна ролей створює «інверсію» гендерних очікувань – дівчинка-спасителька,

активна, мужня, наділена волею, тоді як хлопчик – покірний, пасивний, слабодухий.

Таке ж співвідношення у казці представлено на прикладі інших двох пар персонажів – ворона й ворони та принца й принцеси, як переймаються історією Герди й усіляко сприяють дівчинці у її пошуках, виконуючи функції традиційних казкових помічників. На думку Й. Кисель, «Снігова королева» загалом є казкою про «світ жінок», адже уся фабула історії – подорож героїні, її випробування, допомога й зустрічі – розгортається в переважно «жіночому» контексті [3, с. 97], натомість чоловічі образи-персонажі виступають радше тлом, увиразнюючи своєю пасивністю зміщення традиційних ролей у казці. Маршрут Герди проходить через жіночі простори: жінки-помічниці, жіночі фігури влади, жіночі моделі дії. Це дозволяє дослідити, як автор поміщає героїню в поле активності, яке традиційно не належить їй у казковій традиції.

Варто окремо застановитися над образом Снігової Королеви: вона, яка репрезентує жінку-владу, через міць, холод і відчуження (навіть її палац знаходиться у місцині, яка символічно нагадує помежів'я світів) є антагоністкою у цьому жіночому світі до інших жіночих фігур – «тепліх», емоційно залучених, співчутливих. Образ Снігової Королеви дозволяє прочитати казку не лише як пригодницьку, але й як гендерно-смыслову: влада жінки тут відокремлена, холодна, навіть небажана; тоді як креативна дія відбувається через сердечні емпатійно наснажені вчинки інших жіночих персонажів, які демонструють різні моделі жіночої влади і дії.

Таким чином, подорож Герди – це ініціація, самотійний шлях, що замінює класичну модель очікування допомоги. Це, вкупі з кількісним і функціональним домінуванням дівчат і жінок у персоносфері аналізованого тексту, є головним виявом гендерної інверсії у сюжеті казки: дівчина самотійно або з допомогою інших дівчат / жінок долає перешкоди, дорослішає, виступає рятівницею інфантильного хлопця, протистоїть холодній владі Снігової Королеви як злої сутності – антилюдської, античоловічої, відновлює рівновагу у світі, розбалансованому диявольськими витівками.

Створений данським казкарем образ альтруїстичної сміливої Герди, готової обійти весь світ босоніж у пошуках милого її серцю Кая, без перебільшення можна вважати наріжним для подальшого формування типу самодостатніх і незалежних героїнь-жінок, які прийшли наприкінці ХІХ століття на зміну безпорадним Попелюшкам, Білосніжкам і Сплячим красуням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Г. К. Казки: пер. з датської / передм. О. Іваненко; худож.-іл. О. Оверчук; худож.-оформлювач Г. В. Кісель. Харків: Фоліо, 2017. 347 с.
2. Кемпбелл Дж. Тисячолікий герой / пер. з англ. О. Мокровольського. Львів: Видавництво Terra incognita, 2021. 416 с.
3. Kisiel J. W świecie kobiet: o "Królowej Śniegu" Hansa Christiana Andersena. *Par coeur: twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 2016. S. 73–100.

УДК 821.161.2-94

К. О. Івлєв

наук. керівник – к. філол. н., доц. Н. Б. Тихолоз

Львів

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКАЦІЯ СПОГАДІВ ПРО ІВАНА ФРАНКА-ГІМНАЗІСТА

Спогади про Івана Франка-гімназиста є важливим джерелом для реконструкції особливостей його поведінки та характеру; середовища, в якому зростав і формувався майбутній письменник; деталей його побуту тощо. Водночас при оцінці вартості спогадів про Франка-гімназиста як документально-біографічного джерела треба враховувати той факт, що всі вони написані з далекої часової відстані в кілька десятиліть а то і більше, переважно людьми похилого віку та в обставинах, коли почав формуватися культ Франка.

Всі ці чинники неминуче впливали на характер та зміст мемуарів про Франка-гімназиста. Тому при дослідженні цих джерел слід враховувати ці чинники.

Вивчення мемуарної української традиції першої половини ХХ століття як явища літератури та історії привертало увагу низки дослідників, зокрема найбільш докладно про це писали дослідниці Н. Любовець [5], М. Федунь [9], Т. Черкашина [10]. Жанрові аспекти мемуарної прози досліджували О. Галич [3] та інші. Про мемуарну Франкіану міжвоєнного періоду є побіжні згадки в статтях Л. Сироти [7]. Найбільш докладно проблематику мемуарної Франкіани загалом та спогадів, присвячених дитячим та юнацьким рокам Франка, висвітлив у своїх розвідках М. Гнатюк [4]. Окремі дотичні до теми розвідки також написав О. Онищенко [6].

Об'єктом стали документальні спогади, написані сучасниками Франка, або зібрані від сучасників представниками молодших поколінь [8]. Основна увага в цій розвідці зосереджена на визначенні жанрової специфікації мемуарів про Франка-гімназиста.

Цей сегмент мемуарної Франкіани можна виокремити за тематичною спорідненістю, а також частково за колом авторів спогадів, які були переважно товаришами Івана Франка в гімназії, або його молодшими сучасниками (як у випадку з Савою Ломницьким), тобто належали до одного покоління та середовища. Виняток становлять мемуари його вчителя Теофіла Грушкевича та подруги письменника Михайлини Рошкевич.

Хронологічно одними з перших були створені спогади Теофіла Грушкевича, гімназійного вчителя Франка, який викладав в нього старогрецьку та латинську мови. Їх записала зі слів батька донька викладача Софія 1897 р. Невеликі за обсягом, ці спогади написані з позицій вчителя та відображають його сприйняття колишнього учня [8, с. 80].

Наступними з'явилися спогади Івана Франка «З моїх літ гімназійних», які за жанром є автобіографічним нарисом. При цьому письменник значну частину своїх спогадів приділяє опису особливостей середовища учнів та викладачів гімназії, і лише побіжно згадує особисті зацікавлення [8, с. 799-802].

Велика кількість спогадів про Франка загалом, і про його дитячі та юнацькі роки зокрема була написана та надрукована в міжвоєнний період. Можна виокремити групу мемуарів, опублікованих у 1926 та 1927 рр., які належать гімназійним товаришам Франка та його молодшим сучасникам. Це стосується зокрема спогадів Івана Яцуляка та Івана Коссака, записаних Володимиром Кузьмовичем, мемуари Іполита Погорецького та інших [8]. Можемо погодитись з дослідницею Л. Сиротою, яка наголошує, що цінність мемуарів про Івана Франка, написаних в цей час, полягає у тому, що «хоча й писані вони були не професійно, живою народною мовою, розповідали, на перший погляд, про дрібні епізоди, які, однак, вагомо допомагали розв'язати дискусійні питання навколо особи І. Франка» [7, с. 274]. Особливо це стосується спогадів про дитинство і юність письменника, Крім того, у спогадах Івана Коссака, Михайла Коріневича та інших також подано цінний фактаж, який дозволяє уявити суспільно-історичний контекст, в якому формувалась особистість Франка.

Окремі спогади були написані в 1940–1941 рр. до збірників, які готували до друку наукові працівники Музею Івана Франка у Львові, однак вони не були опубліковані через початок німецько-радянської війни. Це стосується спогадів Михайлини Рошкевич, Карла Бандрівського та інших [1, 8, с. 69-74]. Мемуаристи звертались до цієї теми і пізніше, про що зокрема свідчить парамемуарний нарис Дмитра Бучинського, надрукований 1956 р. [2].

Серед означеного сегменту мемуарної Франкіани переважають традиційні невеликі за обсягом мемуарні нариси, в яких постать Франка описана досить фрагментарно. Загалом за жанровою специфікацією більшість спогадів про Франка-гімназиста можна означити як «мемуарний літературний портрет» (поняття М. Федунь). Дослідники виокремлюють його як піджанр, для якого, як зазначає М. Федунь, є характерним те, що «на відміну від широкопланових біографічних книг чи політематичних мемуарних праць канвою для портретів є одна або кілька подій із життя героя» [9, с. 176]. Водночас важливим є також зауваження О. Галича, який стверджує що у мемуарному портреті автор «намагається якнайточніше в портретному зображенні відтворити психологію,

поведінку, особливості мови й інші деталі, щоб у читача з'явилося цілісне уявлення про зовнішній вигляд і внутрішній світ реальної історичної особистості» [3, с. 69].

Також можна виділити спогади з елементами репортажу, як наприклад свідчення сучасників Франка, зібрані Володимиром Кузьмовичем. Подібним чином побудована композиція спогадів сучасника Франка, Сави Ломницького, записаних Дмитром Бучинським. М. Гнатюк означив цей різновид спогадів про Франка як «парамемуарні свідчення» [4, с. 10]. Ми вживаємо тут більш чітке означення «парамемуарний нарис». Парамемуарний нарис Дмитра Бучинського містить дві форми оповіді: автора та респондента. Пряма мова респондента створює у читача відчуття більшої автентичності та природності оповіді [2, с. 6]. Так само побудований і парамемуарний нарис Володимира Кузьмовича, в якому записані репліки родичів Франка та його шкільних товаришів І. Яцуляка та С. Сеньківа [8, с. 61-63].

Композиційно нарис Бучинського складається з кількох частин. В першій автор характеризує особу респондента, священника Сави Ломницького, від якого отримав спогади про Франка, наголошуючи зокрема на його добрій пам'яті та ерудиції: «Геніальну пам'ять зберіг до останніх днів свого життя; спеціально був залюблений в історії. Про нього, говорили, що він знав, що королі їли на обід» [2, с. 6]. Наступна частина нарису присвячена знайомству респондента з творами Франка, які він відкрив для себе вже після смерті письменника, при чому вже в цій частині вплетено спогад респондента про Франка. За цим слідує основна частина, де подає спогад респондента прямою мовою. І завершується нарис епізодом, коли Сава Ломницький, надихнувшись знайомством з творчістю Франка, виголошує патріотичну промову [2, с. 6].

Таким чином, наявний нині корпус спогадів про Франка-гімназиста є важливим документальним джерелом для реконструкції особистості письменника в ці періоди його життя, кола спілкування Франка, загалом контексту, в якому він зростав і формувався як особистість. Основним жанром цих спогадів є літературний мемуарний портрет. При цьому зустрічаються

також елементи репортажу та парамемуарного нарису (Дмитро Бучинський, Володимир Кузьмович). Деякі спогади містять історичний та краєзнавчий фактаж (Михайло Коріневич, Карло Бандрівський та інші), що розширює жанрові межі цих мемуарів до історико-мемуарних нарисів. Окремо слід виділити спогад самого Івана Франка, який за жанровою специфікацією є автобіографічним нарисом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бонь В. Спогади Михайлини Рошкевич-Іванець про Івана Франка (записані Денисем Лукіяновичем). С. 309–327.
2. Бучинський Д. Франко в одному спогаді. *Свобода*. 15 серпня 1956. С. 6.
3. Галич О. Жанрові модифікації портретного дискурсу в документалістиці ХХ – початку ХХІ ст. : дис. ...д-ра філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література». Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. 481 с.
4. Гнатюк М. Заміри глибини. Львів: Світ, 2016. 368 с.
5. Любовець Н. Українська мемуарна традиція: еволюція у вимірах часу. (ХІІ ст. – перша третина ХХ ст.): монографія / відп. ред. Л. І. Буряк ; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 2024. 504 с.
6. Онищенко О. Літературний портрет Івана Франка у спогадах родичів письменника. *Філологічний дискурс*. 2017. № 5. С. 85–95.
7. Сирота Лілія. Героїчне та після нього: Франкові роковини в суспільному житті Галичини 1920–1930 рр. *Науковий вісник музею Івана Франка у Львові*. Випуск 6. Львів: Каменяр, 2006. С. 241–305.
8. Спогади про Івана Франка / Упорядкування, вступна стаття і примітки М. Гнатюка. 2-ге вид., доповнене, перероблене. Львів: Каменяр, 2011. 814 с.

9. Федунь М. Поетика західноукраїнської мемуаристики першої половини ХХ століття: дис. ...д-ра філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література». Київ: Національний ун-т ім. Т. Шевченка, 2013.

10. Черкашина Т. Українська мемуарно-автобіографічна проза ХХ ст. : жанрова, структурна та ідейно-художня еволюція: автореф. дис. ...д-ра філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література». Київ: Ун-т ім. Бориса Грінченка. 2015.

УДК 821.111(73)

К. О. Івлєв

наук. керівник – д. філол. н., проф. С. А. Комаров

Дніпро – Львів

**ОБРАЗИ ТИПОВОГО ГУВЕРВІЛЮ
В РОМАНІ ДЖ. СТЕЙНБЕКА «ГРОНА ГНІВУ»
ТА В ПУБЛІЦИСТИЦІ М. ГОЛДА**

Одним із символів Великої депресії у США стали Гувервілі – стихійні тимчасові поселення. Гувервілі слугували притулком для постраждалих від економічної кризи людей, які втратили роботу та житло. Сама назва «гувервіль», як нарекли ці стихійні містечка їх знедолені пожильці, відсилає до особи американського президента Герберта Гувера (1874 – 1964). Пересічні американські громадяни вважали його одним з винуватців кризи. По всій країні упродовж 1930-х рр. виникли сотні гувервілів. Їх величезна кількість також опосередковано відображала масштаби економічної кризи. Частина з цих поселень була розбудована за ініціативи уряду, але велика кількість виникала стихійно. Лише в місті Сіетл в межах тимчасового поселення, яке існувало з 1931 до 1941 рр., мешкало, за підрахунками дослідників, близько 1200 осіб [5].

Разом з тим гувервіль як явище став символом політичного протесту. Це пов'язано з Маршем Бонусної армії на Вашингтон влітку 1932 року. Тоді група ветеранів Першої світової війни здійснила масштабний марш протесту з

вимогою виплати компенсації солдатам-учасникам Великої війни. У червні 1932 в очікуванні на рішення Конгресу близько 43 тис. учасників протесту створили стихійне поселення на березі річки Анакостія, що у Вашингтоні, яке було названо гувервілем і увійшло до анналів історії протестного руху США [2, р. 76]. Цікаво, що Г. Гувер, описуючи у своїх спогадах марш Бонусної армії, уникає вживати поняття «гувервіль», замінивши його нейтральним табір (camp), що можливо є свідченням того, що він не сприймав цей неологізм [3, р. 226–227].

Проблематика явища гувервілів та їх мешканців протягом 1930-х рр. привертала увагу численних американських журналістів та письменників. Не оминув її у своєму романі «The Grapes of Wrath» («Грона гніву») і Джон Стейнбек. Для того, щоб увиразнити та зробити порівняльний аналіз опису цих поселень у творах тогочасного красного письменства, також доцільно звернутися до документального нарису, присвяченого типовому гувервілю, який описав письменник Майкл Голд в своєму есеї «Night in Hooverville» («Ніч у гувервілі»). Він описує гувервіль у Нью-Йорку, одному з найбільших центрів тогочасного комерційного та культурного життя у США.

Свій нарис М. Голд починає з колоритного опису деталей, які кидались в очі та дражнили нюхові рецептори, коли спостерігач наближався до гувервілю: «Від нього, як і від інших [гувервілів], смерділо сечею і меланхолією. А великий білий місяць освітлював халупи з бляшаними дахами» (переклад наш – К. О. Івлєв) [4, р. 115-116]. Одна ця влучна фраза вже передає унікальну атмосферу поселення злидарів.

Далі автор прописує інші яскраві подробиці, які увиразнюють колорит поселення: «прокисла земля була захаращена бляшанками з-під помідорів, ганчір'ям, яке гнило, газетами та старими пружинами з матраців. Приблудний кіт обнюхував чепурний кістяк манекена для одягу. Місяць виблискував на чорному перекинутому казані» (переклад наш – К. О. Івлєв) [4, р. 115-116]. Як бачимо, М. Голд описує обстановку гувервілю натуралістично, створюючи

вплетенням яскравих деталей, які закарбовуються у пам'ять, намацальний образ «лахмітного містечка».

Не позбавлений іронії напис на табличці, яку зробив один з мешканців гувервілю, і який кинувся в око Голду: «Якийсь місцевий Марк Твен прибив таблицю з написом “Бульвар Головного болю”» (переклад наш – К. О. Івлєв) [4, р. 116]. Можна уявити, яким недоречним по відношенню до вуличок гувервілю є слово бульвар та ще з такою назвою.

Джон Стейнбек у романі «Грона гніву» теж торкається проблеми гувервілів. Родина Джоудів, головних героїв твору, зупиняється на своєму шляху в такому поселенні. Дж. Стейнбек створює образ типового гувервілю у своєму романі не менш колоритно, ніж М. Голд. Зазначимо, що матеріал для опису тимчасового поселення Дж. Стейнбек скоріше за все накопичив під час перебування в середовищі фермерів із Оклахоми під час їхньої вимушеної міграції до Каліфорнії. «Лакмітне звалище-містечко лежало біля води; будинками були намети, а огорожами – солома й бур'яни, хатки будували з паперу та іншого сміття, якого валялося повно. Мандрівник відвозив туди свою родину і ставав громадянином Гувервіля – такі окраїни завжди називали гувервілями. Мандрівник ставив свій намет якомога ближче до води, щоб одразу її зачерпнути, а якщо не мав намету, то вибирався на звалище, притягав звідти коробки і майстрував халабуду з гофрованого картону. І коли дощило, будинок розкисав і його змивало водою» [1, с. 305], – таким постає гувервіль в описі автора роману «Грона гніву».

Дж. Стейнбек очима своїх героїв показує загальний план гувервілю: «у таборі стояв безлад: маленькі сірі намети, халабуди, машини були розкидані як заманеться» [1, с. 313]. Вже в першому реченні наголошено на тому, що гувервіль – це стихійне поселення, яке заселялось дуже хаотично.

Вражає опис типової халупи, в якій мешкають безхатченки, її вигляд прописаний дуже детально та колоритно: «південний бік – три поржавілі листи рифленого заліза. Східний – квадрат запліснявілого килима, напнутого на двох дошках; північний – смуга толю і подертого брезенту; західний – шість

лантухів з рядюжини. За дах правила квадратна рамка з неочищених вербових гілок, трава була безладно скидана згори. Вхід – там, де висіла рядюжина, – був захаращений мотлохом. П'ятигальонний бідон з гасом служив замість груби, а збоку виднілась іржава труба замість димаря, заклепана з одного кінця. Біля стіни був котел для прання, а поряд валялося безліч коробок, на яких сиділи та їли» [1, с. 314]. Побут мешканців поселення, змальований Стейнбеком, вражає своєю убогістю та примітивністю. Хоча сам опис носить безсторонній та документальний характер, мимоволі у читача виникає співчуття до мешканців гувервілю. Адже відомо, що пересічні американці змушені були мешкати в таких тимчасових поселеннях дуже довгий час без надії покращити своє становище і знайти пристойне помешкання.

Разом з тим попри загальну хаотичність тимчасового табору, окремі його мешканці намагалися внести хоч якийсь лад, принаймні в межах свого простору, про що також пише автор: «...поряд з халабудою стояв маленький намет, вицвіло-сірий, бо обвітрився, але охайно, ретельно облаштований; коробки вздовж стінки. Між заслонами стирчав димар, а земля біля входу була виметена і змочена, на віконці стояло відро для замочування одєжі. Цей намет був охайний і міцний. Поряд з ним припаркований легковик моделі “А” з саморобним причепом, що правив за спальню» [1, с. 314]. В цьому описі вражає також винахідливість людей, які навіть в таких скрутних та здавалось би безпросвітних обставинах, упорядкувати свій побут.

Гувервіль, який показує Дж. Стейнбек, за мірками того часу, вважався середнім за площу, яку він займав: «...усього в таборі було сорок наметів і халуп, і біля кожного житла – якась автівка. Звіддала стояло кілька дітей, які задивлялися на новоприбулу вантажівку, а потім малеча попрямувала до неї – хлопчаки в комбінезонах, босі, з волоссям сірим від пилу» [1, с. 313-314]. Не випадково автор звертає увагу читача саме на дітей, адже таким чином він досягає ще більшого впливу на читача, змушуючи його співчувати малечі, яка живе в надзвичайно злиденних умовах. Цікаво, що в описі гувервіля Дж. Стейнбек припускається лише одної суб'єктивного судження, яке, втім,

узагальнює цей образ: «все це в таборі свідчило про відчай, про запустіння» [1, с. 314].

Таким чином, спільним для описів тимчасових поселень, зроблених М. Голдом та Дж. Стейнбеком, є поєднання документальних та художніх засобів. Прикметною є увага письменників до особливостей побуту мешканців типового гувервілю. Вочевидь, обидва автори зображували гувервілі, які самі бачили, тож їхні нариси доповнюють інші історичні джерела, на підставі яких історики реконструюють побутове життя американців в часи Великої депресії. Але не менш важливим є те, що Дж. Стейнбек та М. Голд внесли свою лепту в те, що в масовій свідомості та в історичній пам'яті гувервіль став одним із впізнаваних символів Великої депресії у США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стейнбек Дж. Грона гніву / Перекл. з англ. О. Смольницької. Київ: КМ-Букс, 2018. 608 с.
2. Burg D. F. The Great Depression. Updated Edition (Eyewitness History). New York: Facts On File, 2005. 444 p.
3. Hoover H. The Memoirs of Herbert Hoover. The Great Depression (1929–1941). New York: The Macmillan Company, 1952. 532 p.
4. Gold M. Change the World / with foreword by Robert Forsythe. New York: International Publishers, 1936. 272 p.
5. Gregory O. Hoovervilles and Homelessness. 2009. Great Depression in the Washington State. URL: <https://depts.washington.edu/depress/hooverville.shtml>

УДК 81'255.4:82–7=111(045)

К. О. Івченко

Одеса

СТРАТЕГІЇ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ Й ПРОБЛЕМА ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ У ВІДТВОРЕННІ АЛЕГОРІЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ САТИРИ

(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. ОРВЕЛЛА «1984»)

Проблема еквівалентності у художньому перекладі залишається однією з найскладніших у сучасній перекладознавчій теорії. Особливої ваги вона набуває у випадку перекладу алегоричних та сатиричних творів, де художня форма, підтекст і політичні натяки є невіддільними від ідейного змісту. Роман Дж. Орвелла «1984» є показовим прикладом політичної алегорії, у якій відтворення соціально-політичних реалій через переклад потребує збереження не лише змістової, а й прагматичної еквівалентності [3, с. 56; 5, с. 72].

У сучасному перекладознавстві поняття еквівалентності розглядається як багаторівнева відповідність між текстом-оригіналом і текстом перекладу – семантична, стилістична, функціональна, прагматична [2, с. 44]. При роботі з алегорією перекладач має справу з подвійною реальністю: буквальною (поверхневою) та метафоричною (глибинною). Тому стратегія перекладу полягає не лише у відтворенні словесного образу, а й у збереженні символічного навантаження. Наприклад, образ *Big Brother* має не просто номінативне значення, а є символом тотального контролю, який у перекладі потребує адекватного культурного відтворення. Переклад Віктора Шовкуна — *Старший Брат* — зберігає ідеологічний відтінок влади, не втрачаючи алюзії на родинну довіру, яка в тексті перетворюється на інструмент страху [6, с. 45].

Алегорія як художній засіб вимагає подвійного кодування сенсу. Вона відтворює соціальні явища через символи, що часто мають культурну специфіку. У романі Дж. Орвелла алегоричними є не лише персонажі чи події, а й сам мовний простір — *Newspeak*, який функціонує як ідеологічна зброя. При перекладі новомовних одиниць (*doublethink*, *thoughtcrime*, *unperson*) постає питання: як зберегти сатиричний ефект і політичну загрозу цих неологізмів? Стратегія Шовкуна полягає у калькуванні з адаптацією: *двомислення*, *думкозлочин*, *неособа*, що зберігає структурну аналогію та іронічний підтекст [6, с. 117]. Така стратегія забезпечує семантичну еквівалентність, наближену до авторського задуму [4, с. 78].

Художній текст, особливо політична сатира, допускає множинність інтерпретацій. Перекладач у цьому контексті виступає не лише медіатором між культурами, а й співтворцем нового значення. У випадку «1984» розбіжності у перекладах окремих концептів (*Ministry of Truth, Ministry of Love*) свідчать про різні стратегії інтерпретації: буквальний переклад (*Міністерство Правди*) може здаватися нейтральним, але в українському контексті відтворює орвеллівський оксюморон і створює ефект іронічної невідповідності [1, с. 94]. Таким чином, прагматична еквівалентність реалізується через вибір інтерпретаційної стратегії, що найточніше передає політичну іронію оригіналу [5, с. 102].

Переклад політичної сатири вимагає балансу між вірністю змісту й адаптацією до культурного контексту. Згідно з підходами Лефевра та Венуті, перекладач має вирішити, наскільки «видимим» він буде в тексті [3, с. 31; 5, с. 64].

Стратегія В. Шовкуна демонструє поміркований баланс: перекладач зберігає ідеологічну напругу, уникаючи надмірної адаптації. Наприклад, *Room 101* передано буквально – *Кімната 101*, що зберігає інтригу й алюзію на універсальний страх перед тотальним контролем [6, с. 211]. Такий вибір забезпечує формально-семантичну еквівалентність і підтримує алегоричну глибину оригіналу [1, с. 112].

Отже, еквівалентність у перекладі алегорії та політичної сатири є не лише питанням лексичної точності, а насамперед – прагматичного та ідеологічного відтворення. У перекладі роману «1984» В. Шовкуном спостерігається гармонійне поєднання буквальної і функціональної стратегії, що дозволяє зберегти художню багатошаровість тексту.

Отже, еквівалентність у перекладі алегоричного твору – це стратегічна категорія, яка поєднує семантичну точність, культурну адаптацію і прагматичну відповідність. Вона визначає не лише якість перекладу, а й межі різночитань художнього тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bassnett S. Translation Studies. London: Routledge, 2002. 176 p.

2. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London: Routledge, 2018. 352 p.
3. Lefevere A. Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame. London: Routledge, 1992. 176 p.
4. Nida E. Language and Culture: Contexts in Translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 125 p.
5. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge, 1995. 366 p.
6. Орвелл Дж. 1984 / пер. з англ. В. Шовкун. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2015. 312 с.

N. Ihoshkina

Songkhla, Thailand

**SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE VIRTUAL SPACE:
RISKS, OPPORTUNITIES AND PEDAGOGICAL STRATEGIES
(THE CASE OF THE THAI SOCIAL ENVIRONMENT)**

Introduction

The digital environment increasingly determines the mechanisms of personal socialization, shaping new models of behavior and communication [4, pp. 47–49]. In Thai society, online interaction has become a significant factor in forming youth value orientations [7, p. 46]. Under these conditions, there is a growing risk of identity fragmentation; however, there are also opportunities for developing critical thinking and digital ethics [6, pp. 112–115].

Purpose and Objectives of the Study

To identify the characteristics of personal specialization in virtual space within Thai society, determine associated risks and opportunities, and outline pedagogical strategies for shaping a socially responsible digital identity.

Theoretical Proposition

The study is grounded in the concept of the network society [2, pp. 155–160], critical pedagogy [3, pp.61–68; 5, pp. 35–41], and the philosophy of technological socialization and development in education [4, pp. 47–49, 104]. In post-pandemic Thailand, virtual space has become a central sphere of youth socialization, expanding opportunities for self-expression while generating emotional and ethical challenges.

According to Phonngam and Thongchai, Thai students often regard social media visibility as a marker of social success [7, p. 53]. This tendency resonates with Bauman's notion of a fragmented identity – where the self is dispersed across multiple digital representations [1, p. 88]. In a culture historically oriented toward collectivist ethics, this shift creates a pedagogical dilemma: how to reconcile individual digital self-realization with communal responsibility.

International and Ukrainian pedagogical experience indicates that critical digital thinking can be cultivated through the integration of media literacy, philosophy of technology, and social communication studies [3, pp. 61–68; 4, pp. 47–49; 5, pp. 35–41]. Accordingly, virtual specialization should be regarded not merely as technical adaptation but as inner growth – developing reflection, ethical responsibility, and empathy. Hence, virtual socialization functions both as a space of risk (information dependence, empathy loss, manipulative algorithms) and a space of opportunity (self-education, creativity, media competence, emotional intelligence).

As Suwan-achariya argues, educational design must shift toward sovereign pedagogy – managing time, attention, and information flows as components of temporal capital [8, pp. 73–76]. Virtual specialization thus integrates digital identity, autonomy in learning, and ethical reflection, requiring a pedagogy of responsibility and participation.

Conclusions

Virtual space has become a core environment for personal development in the twenty-first century. In Thailand, it intertwines traditional values with digital forms of expression. Educational strategies should promote critical digital thinking, empathy, and ethical behavior. University curricula ought to include courses on

digital culture, the social psychology of virtual communication, and responsible media practices.

REFERENCES

1. Bauman Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press, 2001. P. 85–90.
2. Castells M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell, 2000. P. 155–160.
3. Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (pp. 6168). New York: Continuum, 1970. P. 61–68.
4. Kremen V. H. *Education and Personality: The Philosophy of Development*. Kyiv: Pedahohichna Dumka, 2021. P. 47–49, 104.
5. Lyupalenko S. *Critical Pedagogy in Modern Education: The Ukrainian Context*. *Bulletin of Kyiv University of Borys Hrinchenko*, 2019. 2 (9), P. 35–41.
6. Maksymenko S. D. *Psychology of Personality under Digital Transformation*. Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology, NAS of Ukraine, 2020. P. 112–115.
7. Phonngam N., & Thongchai P. *Digital Identity and Youth Socialization in Thailandp.*. *Journal of Southeast Asian Education*. 2023. 5 (2). P. 45–60.
8. Suwan-achariya S. *Temporal Capital and Sovereign Design in Digital Societies*. *Global South Epistemic Initiative*. 2024. P. 73–76.

УДК 82-31:159.922.8

І. М. Казаков

Дніпро

ВИНА ТА КАТАРСИС:

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ БРАЙОНІ ТАЛЛІС

У РОМАНІ І. МАК'ЮЕНА «СПОКУТА»

Роман Ієна Мак'юєна «Спокута» (2001) постає не лише як зразок складного метапрозового письма, але й як цінний матеріал для

міждисциплінарного аналізу на перетині літератури та психології. Актуальність дослідження полягає у вивченні потенціалу творчого акту як засобу опрацювання травми та психологічної спокути. Мета роботи – проаналізувати динаміку психологічної трансформації центральної героїні, Брайоні Талліс, та виявити функціональне значення письма як сублімаційного та катарсичного механізму.

Брайоні проходить довгий життєвий шлях, визначальним моментом якого став акт свідомого обману в дитинстві, що призвів до трагічних наслідків для сестри Сесілії та її коханого Роббі Тернера. Брайоні, усвідомивши руйнівні наслідки своїх дій, протягом усього життя несе тягар непоправної провини. Вона не може змінити реальність, але може змінити наратив про неї. Це класичний випадок психологічної травми, де провини стає домінуючим афектом. Брайоні стає письменницею, і її останній, найважливіший роман (той, який ми читаємо) – це її спроба виправити життя героїв, щастя яких вона знищила в реальності. У цьому контексті письмо для Брайоні стає не просто професією, а основним способом буття, спробою подолання власної травми та відчуття провини, що набуває рис екзистенційного тягаря.

Психологічна трансформація героїні починається з моменту усвідомлення необоротності вчиненого. Дитячий егоїзм, підживлений глибинними комплексами (зокрема, заздрістю до Сесілії та несвідомим потягом до Роббі), а також егоцентричним сприйняттям реальності, призводить Брайоні до фатальної помилки і хибного звинувачення Роббі Тернера, яке ґрунтувалося не на фактах, а на спотвореному тлумаченні власних спостережень.

Пізніше, працюючи медсестрою, Брайоні стикається з жорстокою реальністю війни, що слугує каталізатором процесу її дорослішання. Це зіткнення з чужим стражданням не зменшує її власну провини, а, навпаки, загострює її, переводячи з рівня дитячого проступку на рівень етичної трагедії. Вона намагається знайти прямий шлях до спокути – через відмову від навчання, працю та прагнення змінити свої свідчення. Однак ці спроби виявляються марними, оскільки реальність не пропонує механізму для виправлення

минулого: Роббі гине під Дюнкерком, «і боягузлива Брайоні пошкандибала назад у лікарню, не здатна постати віч-на-віч зі своєю скорботною сестрою, яка щойно втратила близьку людину» [1, с. 412].

Саме тут на перший план виходить процес письма, який, з психоаналітичної точки зору, можна розглядати як акт сублімації. Не маючи змоги вибачитися перед живими та змінити події минулого, Брайоні знаходить єдино можливий для неї шлях – перетворити свою провину на творчу енергію. Вона не може прожити життя заново, але може написати його альтернативну версію. Письмо стає для Брайоні альтернативною реальністю, простором, де вона намагається відшукати психологічне визволення. У світі слова вона володіє владою, якої позбавлена в житті, – владою творця. Фінальна частина роману, де ми дізнаємося, що «щасливе» возз'єднання Роббі та Сесілії та їхнє примирення з Брайоні – лише літературна вигадка письменниці, є ключовою для розуміння цього процесу. Це демонстрація останньої, відчайдушної спроби героїні спокутувати свою провину. Вона відтворює не те, що було, а те, що мало б бути, намагаючись таким чином завершити власну психічну драму: «Хочеться думати, що це не слабкість і не боягузтво, але заключний акт доброти, проти забуття і відчаю: мої герої-коханці вижили й нарешті з'єдналися. Я дала їм щастя, але не з корисливості й не заради їхнього прощення» [1, с. 413].

Поняття катарсису, запропоноване ще Арістотелем, у даному випадку набуває сучасного психоаналітичного звучання. Письмо виконує роль тривалої та багатоактної катарсичної процедури: протягом свого життя Брайоні неодноразово переписує свій роман: «Найбільш рання версія – січень 1940-го, остання – березень 1999-го, а між ними – з півдюжини різних чернеток» [1, с. 411]. Через постійне переосмислення та редагування минулого Брайоні намагається відтворити і пережити свою травму в безпечному просторі тексту, сподіваючись на емоційне очищення: «Я занадто стара, занадто налякана, занадто хочу зберегти любов наприкінці життя – а лишилося мені так мало» [1, с. 412]. Однак І. Мак'юен заперечує можливість класичного катарсису в його

чистому вигляді. Фінал роману свідчить про те, що справжнього очищення не відбувається: «Немає спокути ні для Бога, ні для романістів, навіть якщо письменники – атеїсти. Це завжди буде нездійсненим завданням» [1, с. 413]. Письмо не знімає провини, а лише перетворює її на перманентний стан. Героїня не визволяється від минулого, а мусить жити з ним, і саме ця нездатність до справжньої спокути становить її трагедію. Катарсис виявляється неповним, деформованим: це лише «катарсис уможливлення», обмежений рамками художнього вимислу.

Бачимо, що психологічна трансформація Брайоні Талліс є трансформацією за відсутності повного визволення. Вона перетворюється з егоцентричної дівчинки на людину, яка глибоко усвідомлює свою провину та межі власних можливостей для її подолання. Акт письма слугує їй не інструментом спокути, а засобом існування з цією провиною, формою діалогу з власним «Я» та з тими, кого вона втратила. Творчість стає для неї єдиною доступною формою каяття, що триває все життя. Література виявляється тим простором, де можна дарувати прощення, якого неможливо отримати у реальному світі, але ця дія залишається актом самозбереження, а не справжнього визволення від тягара минулого.

Отже, роман І. Мак'юена пропонує складну модель взаємозв'язку вини, творчості та психологічного перетворення, де письмо постає як амбівалентна сила – одночасно і рана, і бальзам; і в'язниця для душі, і єдиний простір її свободи. Шлях Брайоні показує, що сублімація провини в творчість може створити особливу форму істини – істини художньої, втім вона безсила перед непохитністю істини історичної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мак'юен І. Спокута: роман / пер. з англ. О. Смольницької. Київ: КМ-Букс, 2018. 416 с.

**ФАТАЛЬНІ НАСЛІДКИ НЕРОЗДІЛЕНОГО «КОХАННЯ»
В РОМАНІ Й. В. ГЕТЕ «СТРАЖДАННЯ МОЛОДОГО ВЕРТЕРА»**

Художня література сентименталізму з її відмовою від класицистичного культу розуму та підвищеною увагою до внутрішнього світу героя являє собою надзвичайно багатий та цікавий матеріал для дослідження людської психіки в усій її складності та багатогранності. Одним із найрепрезентативніших у цьому плані художніх творів є роман Йоганна Вольфганга фон Гете «Страждання молодого Вертера» (1774), створений в руслі літературного руху «Буря і натиск».

Роман «Страждання молодого Вертера» є твором автобіографічного характеру. 25-річний письменник створив його для того, щоб звільнитися від гнітючої думки про самогубство, яка довго його переслідувала, що можна вважати яскравим прикладом сублімації. Справа в тому, що молодий Гете був безнадійно закоханий у наречену свого товариша Шарлотту Буфф, яка згодом стала прототипом Лотти. Саме ці переживання митця, пов'язані з нерозділеним коханням, що зародилося в його душі в Вецларі, і лягли в основу сюжету його твору, який згодом приніс йому всесвітнє визнання. В образ головної героїні також увійшли риси Максиміліани фон Ларош, з якою автора зв'язували теплі дружні стосунки. Сам Вертер, до речі, теж мав свого прототипа. Ним став приятель Гете – молодий німецький юрист Карл Вільгельм Єрузалем, який через неможливість бути разом з коханою жінкою Елізабет Гердт, що була одружена, вкоротив собі віку. У романі, написаному приблизно за півтора місяця, знайшли своє відображення обидві трагічні історії кохання. Сам автор з очевидних причин не наважувався перечитувати власний твір.

За жанром твір являє собою епістолярний роман та носить сповідальний характер. У композиційному плані він складається з низки листів головного героя – молодого Вертера, написаних його другу Вільгельму в період з 4 травня

1771 року по 20 грудня 1772 року (книги перша та друга), та звернення видавця до читача, в якому розставляються всі крапки над «і».

Роман Гете дуже високо оцінив Наполеон. Він був прочитаний ним сім разів. На сьогоднішній день існує два варіанти перекладу штурмерського роману Гете українською мовою – Марії Грушевської (1912) та Сидора Сакидона (1923).

Кохання – одна з вічних тем світової літератури, яка завжди була, є і буде актуальною доти, доки існує людство. Жоден видатний письменник не обходив її в своїй творчості стороною. Не став винятком і німецькомовний просвітник Гете. Сюжетним стрижнем його геніального в усіх сенсах твору є платонічне кохання небагатого, але освіченого та творчого за своєю суттю юнака Вертера до дівчини Шарлотти С., яка є нареченою Альберта. Увага до душевного світу головного персонажа, його почуттів та переживань, намічається вже в першому його листі: «Яке дивне людське серце!» [2, с. 206]. Пріоритет почуття над розумом проходить червоною лінією через увесь твір. Але ж чи дійсно в ньому змальовано саме кохання в прямому сенсі цього слова?

Перед тим, як перейти до розкриття запропонованої теми, хотілося б звернути увагу на той факт, що в назву гетевського твору винесено слово «страждання», а не «кохання», і це не випадково. Сюжетна канва твору може трохи ввести в оману, проте якщо проаналізувати його з точки зору психології, все стає на свої місце.

Погляд на кохання як на хворобу зародився ще за часів античності. Показовим у цьому плані є поема давньоримського поета Овідія «Ліки від кохання». Подібна думка є розповсюдженою і в сучасній науці про людську психіку, якщо подивитися на цю проблему з точки зору гормонів та розглянути кохання як таке в якості нав'язливого стану, як це показано, до прикладу, у відомому документальному фільмі «Таємниці кохання» (2009).

Факт емоційної нестабільності молодого Вертера зазначається вже в одному з перших листів, адресованих до Вільгельма: «Такого *мінливого*, такого *неспокійного серця*, як моє, ти ще не бачив. Та й чи треба тобі це казати, коли ти

сам так часто терпів від цього, спостерігаючи, як швидко я переходив від *смутку до нестримних веселощів*, від *солодкої меланхолії до згубної пристрасті*» [2, с. 209].

У тексті роману досить багато цитат з Біблії. Але ж почуття юнака до Лотти не мають нічого спільного з істинною християнською любов'ю з її прагненням зробити добро ближньому та думкою про те, щоб йому було добре. Ось що він пише після знайомства з дівчиною: «я заприсягнувся, що ніколи *не* дозволю коханій дівчині, своїй нареченій, *танцювати з кимось іншим, крім мене*, хоч би й земля підо мною запала» [2, с. 221]. У цьому проступає його власництво та егоїзм, але ж ніяк не кохання. Вертер любить себе та думає тільки про себе.

Про заикленість Вертера на Лотті свідчать наступні його слова: «Я не помічаю ні дня, ні ночі, *забув про весь світ*» [2, с. 224]. Він ідеалізує Лотту, називаючи її святою, вдаючись тим самим до захисного механізму психіки. Показово, що сам він називає своє почуття до дівчини «прихильністю», як, до речі, і вона сама. З плином часу воно починає приносити йому не радість, а суцільний біль. Сам юнак називає його «злощасним» та говорить, що воно «забирає всі його сили». Отже, він сам дуже чітко усвідомлює той факт, що його кохання є «безнадійною хворобою» [2, с. 237].

Поступово все перестає приносити Вертеру задоволення. «У мені самому *джерело всіх нещасть*, як колись було *джерело радощів*» [2, с. 271–272], – пише він другові. Щиро та відверто він говорить йому про тугу й душевний неспокій, що стали його постійними супутниками, та характеризує свою хворобливу прив'язаність до Шарлотти як одержимість.

Суїцидальні нахили Вертера як одна із ключових ознак наявності в нього депресивного розладу проступають у його листах з усією очевидністю: «Я ладен пустити собі кулю в лоб» [2, с. 233]. Свою позицію стосовно самогубства він прямо виражає в своїй розмові з Альбертом та навіть жартома приставляє пістоль до свого лоба. Герой усвідомлює свою приреченість та не залишає жодної надії на зцілення: «Якби мою *хворобу* можна було вилікувати, то ці

люди вилікували б мене» [2, с. 246]. А «кохання» до Лотти є тільки одним із її численних проявів. Юнак знаходить лише один-єдиний вихід зі свого жахливого становища: «Я не бачу кінця своїм мукам, хіба що в могилі» [2, с. 247]. Оскільки в XVIII столітті ще не існувало ні психотерапії, ні антидепресантів, він був об'єктивно приречений з огляду на його симптоматику. Самогубство головного героя змальовано письменником-сентименталістом дуже натуралістично.

Показово, що розгорнутою книгою, яку знаходять на столі Вертера після його самогубства, виявляється драма гетевського сучасника Г. Е. Лессінга «Емілія Галотті», головна героїня якої теж мала намір позбавити себе життя, але врешті-решт попросила про це свого батька.

З огляду на все вищесказане, цілком очевидним стає той факт, що описані автором почуття, настрої та вчинки головного героя цілком можуть розглядатися в якості симптомів психічного розладу емоційного характеру – любовного неврозу, що поступово переходить в депресію та завершується суїцидом. Клінічна картина біполярного афективного розладу з його різкими емоційними перепадами змальована в творі настільки чітко, що роман може слугувати надзвичайно цінним матеріалом для вивчення цього стану.

Варто зазначити, що роман Гете мав величезний вплив на свідомість його сучасників. Це проявилось передусім у тому, що юнаки, які страждали від нерозділеного «кохання», наслідували поведінку протагоніста та здійснювали самогубства (у соціальній психології згодом навіть з'явилося таке поняття, як «ефект/синдром Вертера»). Величезна кількість завершених суїцидів, що прокотилася Європою [1, с. 85–86], призвела до того, що в деяких країнах поширення книги було заборонено. Також з цілком зрозумілих причин вона отримала засудження з боку деяких церков.

Перспективи наших подальших досліджень пов'язані з детальним та багатоаспектним вивченням специфіки художнього відтворення душевного стану головного героя в романі Й. В. Гете «Страждання молодого Вертера».

ЛІТЕРАТУРА

1.Бентя Ю. В. Культурний герой сентименталізму в жанрово-стильовій картині світу: дис. ... канд. мист. 26.00.01 / Нац.муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2020. 241 с.

2. Гете Й. В. Страждання молодого Вертера. *Гете Й. В. Твори* / пер. з нім. С. Сакидон; передм. та прим. Д. Наливайка. Київ: Дніпро, 1982. С. 205–304.

УДК 811. 13

О. Л. Колесніченко

Дніпро

МОВНА АГРЕСІЯ ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ

Мовна агресія є важливою складовою комунікації, через яку людина або соціальна група намагається виразити свою ворожість, принизити іншу особу або маніпулювати її почуттями. Вона не обмежується лише особистими образами, а охоплює широкий спектр соціальних, культурних та політичних проявів у різних соціальних контекстах. У зв'язку з цим мовна агресія набуває особливого значення в соціолінгвістичних дослідженнях, оскільки вона є важливим індикатором соціальних процесів та взаємодії між індивідами .

Мовна агресія, як соціолінгвістичне явище, виникає, коли особа або група людей використовує мову для того, щоб виявити або посилити соціальну нерівність, контроль, домінування чи несправедливість. Вона може проявлятися через різні форми: від безпосередніх образ до соціально обумовлених стереотипів і ярликів, що знижують статус іншої людини або соціальної групи [2].

У сучасному світі мовна агресія все активніше проникає в публічну сферу – від політичних дискусій до сторінок преси та журналів, від соціальних мереж до телевізійних ефірів, – а також отруює щоденні родинні та міжособистісні стосунки. Вона суттєво гальмує ключові аспекти успішної комунікації, створюючи перешкоди для обміну інформацією та ускладнюючи взаємне

сприйняття й розуміння між учасниками діалогу. Агресія завжди супроводжує конфлікти й виступає найгіршим супротивником культурної ввічливості. Дослідження цієї проблеми здатне забезпечити комунікативний захист як для окремої людини, так і для суспільства загалом [3].

У лінгвістичній науці термін «мовленнєва агресія» є поширеним поряд із поняттям «вербальна агресія». Як зазначає сучасна українська дослідниця О. Гуз, ці терміни, а також «мовна», «словесна» та «комунікативна агресія», вживаються як синонімічні [1, с. 155].

Мовна агресія часто є способом нав'язування певної соціальної ідеології або владарювання через контроль над інформацією та її інтерпретацією. Прикладом мовної агресії можуть бути політичні маніпуляції, які часто включають ярлики та терміни, що мають за мету дискредитацію опонента. Відомий політик, використовуючи терміни на кшталт «зрадник» чи «ворог народу», закріплює в суспільній свідомості негативні стереотипи щодо опонентів, що має на меті не лише створення ворожого образу, але й маніпулювання емоціями та думками громадськості.

Мовна агресія може проявлятися через кілька основних форм: образливі висловлювання, вживання нецензурної лексики, стереотипні вирази, метафори, сарказм. Проте її особливістю є те, що вона здебільшого має соціально-психологічну спрямованість, оскільки використовуються не тільки негативні слова, а й маніпулятивні мовні конструкції.

Використання мовної агресії в медіа-просторі є важливим елементом політичної боротьби. Відомі політичні кампанії зазвичай супроводжуються інформаційними атаками на опонентів через грубі образи та стереотипні наративи. Іноді такі кампанії активно використовують соціальні медіа для поширення агресивної мови, яка має за мету не тільки дискредитацію опонента, а й мобілізацію прихильників.

В Україні під час президентських виборів 2019 року часто використовувались політичні меми, які зображували опонентів у негативному світлі через використання агресивної лексики. Наприклад, жорсткі

висловлювання на кшталт «підтримка корупції» чи «зрадники» стали звичними для публічних політичних кампаній, де мовна агресія стала нормою політичної боротьби.

Літературні твори неодноразово зображають мовну агресію як частину соціальних і політичних процесів. Так, у творчості Тараса Шевченка мовна агресія часто пов'язана з боротьбою за соціальну справедливість та протистоянням гнобленням. В поемі «Катерина» Т. Шевченко використовує мовну агресію як спосіб підкреслення соціальної нерівності і викриття жорстокості тогочасного суспільства. Образи, створені через мовну агресію, ставали частиною національної свідомості, через яку Шевченко протестував проти соціального гніту. Його твори ставали не лише літературною реакцією, але й політичною маніфестацією. «І не було в народі людини, яка б не співчувала, а часто й не підтримувала цю мовну агресію в боротьбі за соціальну справедливість» [4].

Зважаючи на небезпеку мовної агресії, суспільство повинно ставити за мету зниження її рівня через освіту, формування культурних цінностей і розуміння важливості комунікативної толерантності. Важливим кроком є розвиток критичного мислення у суспільстві та медіаграмотності, що дозволить сприймати агресивну мову як соціально шкідливу. Боротьба з мовною агресією повинна стати частиною освітнього процесу, спрямованого на формування поважливого ставлення до інших.

Мовна агресія є важливим соціолінгвістичним явищем, яке впливає на соціальні процеси, емоційний стан людей та їхнє взаєморозуміння. Вона проявляється в різних формах та може використовуватися як інструмент соціального контролю, політичної боротьби чи особистої маніпуляції. Для зменшення рівня мовної агресії необхідно формувати культуру комунікації, де взаємоповага та толерантність до різних соціальних груп стають основними принципами суспільного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуз О. П. Особливості вираження вербальної агресії в масмедійному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія філологічна*. 2010. Вип. 13. С. 154–159
2. Кухар Н. Проблема вербальної агресії в сучасному мовознавчому дискурсі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)*. 2024. № 39. С. 87-96.
3. Кухар Н. Вербальні вияви агресії в соціальних мережах (на матеріалі анкетування здобувачів спеціальності «Журналістика»). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)*. 2023. № 37. С. 111-119.
4. Шевченко Т. Г. Катерина URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=742> (дата звернення: 15.10.2025).

УДК 821.111-3

С. А. Комаров

Дніпро

**ПОТІК СВІДОМОСТІ ТА ВНУТРІШНІЙ МОНОЛОГ
ЯК ПРИЙОМИ ПСИХОЛОГІЗМУ
У РОМАНІ В. ВУЛФ «MRS. DALLOWAY»**

Непересічний представник літератури модернізму, послідовний виразник модерністської естетики в літературному тексті, Вірджинія Вулф зробила вагомий внесок у розвиток цього напрямку. Починаючи з роману «Mrs Dalloway» (1925), авторка цілком орієнтується на модерністський підхід у відтворенні життя людини. Потік свідомості або його різновид – потік асоціацій – стає у романах В. Вулф другої половини 1920-х – 1930-х років ведучим принципом зображення як внутрішнього світу персонажів, так і реальності, яку вони сприймають.

Роман «Mrs Dalloway» створювався, перш за все, під впливом «Ulysses» (1922) Дж. Джойса. На цей родовід вказує хоча б структурно-композиційна й хронотопічна модель книги – принцип «стислого часу». Так само, як у Дж. Джойса, дія роману охоплює події одного дня (а саме – червневий день 1923 року) та обмежена певним простором (район Вест-Енду в Лондоні). Через призму одного дня передається життя головної героїні Клариси Делловей і тих людей, чиї долі так чи інакше з нею пов'язані. Письменниця фіксує «moments of being» («моменти буття», які є важливими виявами минулого життя людини, що спливають у її свідомості залежно від певних подій та ситуацій теперішнього) персонажів протягом одного дня, відтворює потік часу, рух якого увиразнюють удари годинника Біг Бена. У свідомості Клариси та інших героїв виникають картини минулого, які проходять у потоках їх свідомостей, їх контури позначаються у розмовах і репліках. Часові шари перетинаються, напливають один на інший, в одну миттєвість минуле поєднується з теперішнім.

В автобіографічному есе «A Sketch of the Past» (1939) В. Вулф акцентує важливість пам'яті в житті людини, яка й зберігає «moments of being». «...my memory supplies that I had forgotten, so that it seems as if it were happening independently, though I am really making it happen» [2, с. 67], «the things one does not remember are as important; perhaps they are more important» [2, с. 67], – навіть, те, що людина забула, те, про що вона не згадує, має велике значення для її особистості. У романі «Mrs Dalloway» ідея важливості пам'яті й досвіду передається через думки Пітера Волша, у минулому коханого Клариси: «The compensation of growing old, Peter Walsh thought, coming out of Regent's Park, and holding his hat in hand, was simply this; that the passions remain as strong as ever, but one has gained – at last! – the power which adds the supreme flavour to existence, – the power of taking hold of experience, of turning it round, slowly, in the light» [3, с. 68], – герой доходить висновку про це, розмірковуючи над перевагами зрілого віку.

Стосовно категорії пам'яті в художній спадщині В. Вулф особливо важливим представляється фактор впливу на її добутки модерністського методу М. Пруста. Письменниця щиро захоплювалася творчістю автора епопеї «У пошуках втраченого часу» (1909-1922). Г. О. Батюк зауважує щодо наслідування В. Вулф підходу французького модерніста: «...В. Вулф також звертається до пам'яті персонажів, що є своєрідним внутрішнім плацдармом, необхідним для розгортання сюжету художнього твору. Саме пам'ять володіє властивістю утримувати події та почуття, які, щойно з'явившись, поринають у «вже не Тепер». Реконструючи минулий досвід, персонажі Вулф створюють особливу реальність, віддаленість у часі якої читач майже не помічає. Глибинний внутрішній зв'язок між минулими явищами і подіями та теперішнім часом проявляється через спогади персонажів, що, долаючи час, раз у раз повертають вектор часу у зворотному напрямку» [1, с. 103]. Також, в літературознавстві прийнята думка, що потік свідомості у книгах М. Пруста та В. Вулф організований як «потік асоціацій» – думки й спогади персонажів виникають і сліднують один за одним на основі звукових, зорових та інших асоціацій, а не логічних зв'язків. Саме такий підхід, за принципом асоціацій, реалізується в романі «Mrs Dalloway».

Паралельно з лінією Клариси, яка є центральною в оповідній структурі вульфівського твору, розгортається трагічна історія Септімуса Сміта, психологічно травмованого ветерана війни, якого місіс Делловей не знає, як і він її, але їх життя проходять в одних і тих самих просторово-часових межах. І в якийсь момент їх шляхи перетинаються: в той час, коли Клариса здійснює свою ранкову прогулянку, воно проходить повз Септімуса, який сидить на лаві у парку. Потім, вже ближче до кінця роману, під час прийому Клариса випадково чує про самогубство невідомої їй молодого людини. Сміт втілює у собі прихований, нікому не відомий бік натури Клариси. Його самогубство вивільняє жінку від нав'язливої думки про смерть: «Death was an attempt to communicate; people feeling the impossibility of reaching the centre which, mystically, evaded them; closeness drew apart; rapture faded, one was alone. There

was an embrace in death. ... Then (she had felt it only this morning) there was the terror; the overwhelming incapacity, one's parents giving it into one's hands, this life, to be lived to the end, to be walked with serenely; there was in the depths of her heart an awful fear. Even now, ...she must have perished. But that young man had killed himself» [3, с. 138-139]. Вказується, що жінка завжди відчувала все, немов це сталося з нею, коли розповідали про якесь нещастя. Це розкриває не тільки складність характеру героїні, але й яскраву виражену здатність до емпатії.

Реальність, зовнішня й внутрішня, зображується у романі через прийоми внутрішнього монологу та потоку свідомості. Одна з функцій цих засобів у тексті – реалізація психологічної складової тексту. У внутрішньому монолозі, який презентує В. Вулф, зображуваний зміст більшою мірою підпорядкований тематичній єдності, відповідає логіці, умовно кажучи, сюжету, смислу, який в нього вкладається. А потік свідомості віддзеркалює сприйняття героєм оточуючої реальності, яке супроводжується вторгненням миттєвих, попутних вражень, асоціацій, які з'являються неочікувано та змінюють хід душевного процесу.

Клариса Делловей – жінка з тонкою душевною організацією. Вона ніжна і дуже чутлива, сприймає світ і людей інтуїтивно. Взагалі, спілкування з людьми приносить їй задоволення, тому вона так любить організовувати прийоми. До одного з них, на якому буду присутній навіть прем'єр-міністр, і готується місіс Делловей того дня, коли відбувається дія книги. Опис цього вечора представлений майже в кінці роману. Але з іншого боку, героїня часто відчуває свою невпевненість, нерішучість у прийнятті рішень. Так, у цей день, коли вона дізнається, що приїхав її колишній коханий Пітер Волш, з яким вони не бачилися багато років, її думки обертаються навколо їх минулих стосунків. Вона розмірковує, чому вона вийшла заміж за іншого – Ричарда Делловея, який став членом парламенту. «So she would still find herself arguing in St. James's Park, still making out that she had been right – and she had too – not to marry him. For in marriage a little licence, a little independence there must be between people living together day in day out in the same house; which Richard gave her, and she

him. (Where was he this morning for instance? Some committee, she never asked what.) [3, с. 11], – як бачимо, Клариса приходить до думки, що це рішення було вірним, адже цей шлюб дав їй «трохи незалежності», що навряд чи було можливим, якщо б вона зв'язала своє життя з Пітером. Ці роздуми репрезентовані через потік свідомості жінки.

Психологічний портрет того чи іншого персонажа формується не тільки через відображення власне його свідомості, але й через внутрішні монологи інших, які передають своє, зовнішнє, з боку, уявлення, про людину, яку вони знають певний час. Так, певні нюанси нашого уявлення про характер Клариси та її ставлення до життя ми дізнаємося з думок про неї Пітера: «And of course she enjoyed life immensely. It was her nature to enjoy (though goodness only knows, she had her reserves; it was a mere sketch, he often felt, that even he, after all these years, could make of Clarissa). Anyhow there was no bitterness in her; none of that sense of moral virtue which is so repulsive in good women. She enjoyed practically everything. If you walked with her in Hyde Park now it was a bed of tulips, now a child in a perambulator, now some absurd little drama she made up on the spur of the moment. (Very likely, she would have talked to those lovers, if she had thought them unhappy.) She had a sense of comedy that was really exquisite, but she needed people, always people, to bring it out, with the inevitable result that she frittered her time away, lunching, dining, giving these incessant parties of hers, talking nonsense, sayings things she didn't mean, blunting the edge of her mind, losing her discrimination» [3, с. 71]. Цей фрагмент треба саме як внутрішній монолог героя.

А ось в іншому епізоді представлений явно потік свідомості. «Nothing exists outside us except a state of mind, he thinks; a desire for solace, for relief, for something outside these miserable pigmies, these feeble, these ugly, these craven men and women. But if he can conceive of her, then in some sort she exists, he thinks, and advancing down the path with his eyes upon sky and branches he rapidly endows them with womanhood; sees with amazement how grave they become; how majestically, as the breeze stirs them, they dispense with a dark flutter of the leaves charity, comprehension, absolution, and then, flinging themselves suddenly aloft,

confound the piety of their aspect with a wild carouse» [3, с. 45], – філософські роздуми героя спричинені сприйняттям оточуючої дійсності, природи і корегуються згідно з тим, що впадає у поле зору Пітера. Ідея про те, що «нічого не існує поза нас, окрім стану розуму» поєднується з думками героя про Кларису.

Цікаво представлений у романі потік свідомості психічно хворої людини – Септімуса Сміта. За спостереженням Г. О. Батюк, цей герой «сприймає час як зцілюючу силу, що здатна відродити образи минулого, тому навіть мертві йому здаються живими. Патологічне сприйняття часу стирає межі між тим, що вже відбулося, і тим, що відбувається зараз. Для божевільного пережите минуле вривається у теперішнє химерними образами, які він здатен не лише бачити, а й чути» [1, с. 119]. Ось тільки початок доволі розлогого потоку свідомості Сміта: «He lay back in his chair, exhausted but upheld. He lay resting, waiting, before he again interpreted, with effort, with agony, to mankind. He lay very high, on the back of the world. The earth thrilled beneath him. Red flowers grew through his flesh; their stiff leaves rustled by his head. Music began clanging against the rocks up here. It is a motor horn down in the street, he muttered; but up here it cannoned from rock to rock, divided, met in shocks of sound which rose in smooth columns...» [3, с. 59]. Реальність входить у скалічену війною свідомість Септімуса і перетворюється на спотворені образи. А минуле вривається в теперішнє, коли він бачить загиблого товариша: «"It is time," said Rezia. The word "time" split its husk; poured its riches over him... He sang. Evans answered from behind the tree. The dead were in Thessaly, Evans sang, among the orchids. There they waited till the War was over, and now the dead, now Evans himself –

"For God's sake don't come!" Septimus cried out. For he could not look upon the dead. But the branches parted. A man in grey was actually walking towards them. It was Evans! But no mud was on him; no wounds; he was not changed. I must tell the whole world, Septimus cried, raising his hand (as the dead man in the grey suit came nearer)...» [3, с. 60]. Ця сцена вражає поєднанням реалістичності з фантазійністю, що сприяє яскравому зображенню душевного болю героя.

Отже, В. Вулф у романі «Mrs Dalloway» засобами модерністської поетики, перш за все – через потік свідомості, передає внутрішні стани своїх персонажів, розкриває їх характери, таким чином реалізуючи психологізм свого тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батюк Г. О. Художня специфіка модерністської прози Вірджинії Вулф: дис. ...канд. філол. наук: 10.01.06 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2009. 217 с.
2. Woolf V. A Sketch of the Past. Woolf V. *Moments of Being: A Collection of Autobiographical Writing*. Ed. Jeanne Schulkind. 2nd Ed. London and New York: Harcourt, 1985. P. 61–159.
3. Woolf V. Mrs Dalloway. Wordsworth Editions Limited, 2003. 146 p.

УДК 159.9

С. Корсун

Іспанія

Т.Борозенцева

Дніпро

ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Воєнні події в Україні впливають на всі сфери життя громадян. Психотравмуючі фактори пов'язані не тільки з питаннями фізичної небезпеки населення, що страждає від ворожих обстрілів. Страх того, що може відбутись, тотальна невизначеність – від локальних побутових аспектів (житло, фінанси, робота, соціальне забезпечення, стан здоров'я і можливість лікування) до загально-національних (внутрішня політика, зовнішня підтримка) – перетворює життя людини на суцільну кризу. Тому питання стійкості, резильєнтності, як здатності адаптуватись, повертатись до врівноваженого стану, що дозволяє людині підтримувати конструктивний зв'язок з реальністю

та приймати адекватні рішення, знаходяться сьогодні у фокусі наукових досліджень реабілітаційної і кризової психології.

За останні декілька років актуальні питання психічного здоров'я населення в умовах воєнних дій розкривають в своїх роботах українські науковці О. Бондарчук, Л. Карамушка; О. Осуховська, В. Бочелюк, Т. Титаренко, Н. Погорільська, Г. Найдьонова, Н. Харитонova, О. Кокун та ін. [3, с. 57]. Складові життєстійкості людини розглядається з різних сторін – з акцентом на психофізіологічну сферу, емоційну, когнітивну, ціннісну, поведінкову. При цьому індивідуальна стійкість визначається як внутрішній потенціал людини адаптуватися, долати труднощі, відновлювати психологічну рівновагу й продовжувати розвиток навіть у стресових умовах.

Відмітимо, що в умовах невизначеності (війни, економічних криз, глобальних змін) життєздатність людини визначається здатністю не лише виживати, а й переосмислювати цілі, зберігати гідність і цінності. Внутрішній потенціал людини ґрунтується на силі її особистості, яка проявляється у зовнішній цілеспрямованій діяльності і свідомій активності. Особистість за визначенням виникає і формується в соціумі, на перетині соціальних взаємодій з окремими людьми або групами людей. Саме соціальне оточення може підтримувати або гальмувати адаптаційний процес особистісних змін, зміцнювати або руйнувати особистісну гідність і цінності.

З початку свого народження людина є включеною до різних соціальних систем: родина, коло друзів, сусідів, колег по роботі, однодумців у громадській діяльності або учнівській спільноті. Тому життєстійкість окремої особистості неможливо розглядати без урахування стійкості соціальних систем.

Наведемо характеристики соціальної системи, використовуючи методологію, що базується на теорії гіперкомплексних динамічних систем О. Малюти [1, с. 77]:

1) будь-яка соціальна система складається з декількох (2 і більше) «різноякісних елементів» – людей, кожен з яких має свої індивідуальні особливості;

2) «елементи» безпосередньо взаємодіють між собою; якість цих взаємодій може бути різною за силою, напрямом, тривалістю та іншими показниками;

3) стала соціальна система завжди має певну внутрішню структуру «елементів і їх взаємодій», тобто кожен учасник соціальної групи виконує свою роль за певними правилами, груповими очікуваннями. Така структура може бути гнучкою, адаптивною або жорстко обумовленою і незмінною;

4) будь яка система має свої цілісні (емергентні) якості, яких не мають елементи (люди), взяті поодиноці. Така колективна система зовсім по іншому (якщо порівнювати з окремою особистістю) проявляє себе в зовнішньому оточенні, має свої власні характеристики і внутрішній ресурс, потенціал якого вищий, ніж в окремій людині;

5) соціальній системі притаманна характеристика ієрархічності, тобто вкладеності: в неї «вкладені» елементи, які її створили, їх вона і «захищає» від зовнішніх впливів і невизначеностей.

Утворені людьми спільноти різного рівня (від сімейної пари до місцевої громади) розглядаються нами як потужний, зовнішній для особистості, вагомий ресурс життєстійкості і життєтворчості в непередбачуваних умовах кризових суспільних подій. Таким чином, життєздатність особистості пов'язана зі стійкістю соціальної системи, елементом якої людина являється.

За визначеннями сучасних науковців [3, с. 35], соціальна стійкість – це здатність спільноти передбачати ризик, обмежувати вплив і швидко відновлюватися шляхом виживання, адаптації, еволюції та зростання в умовах бурхливих змін. Соціальна стійкість напряду пов'язана із збільшенням місцевого потенціалу: створенням додаткових точок зростання в громадах, збільшенню довіри та соціальної підтримки на місцях. Соціальна стійкість проявляється у здатності соціальних систем зберігати функціональність, цінності та взаємопідтримку під впливом криз, конфліктів чи змін. Вона базується на довірі, згуртованості, солідарності учасників спільнот та ефективних соціальних інституціях.

Виникає велике питання – як створювати так сталі, стійкі спільноти, що зміцнюють потенціал своїх членів? За яких умов виникають відносини «довірі, згуртованості, солідарності» і якими повинні бути люди, що стають основою таких систем? Ці питання стануть предметом наступного етапу нашого дослідження.

В межах розглянутої проблематики, в якості висновків, відмітимо, що ключем до стійкості людини є поєднання особистої відповідальності та колективної підтримки: активна громадянська позиція, емпатія, здатність співпрацювати, довіряти й допомагати ближньому. Справжня соціальна стійкість починається з внутрішньої сили людини, але зберігається лише через єдність, взаємну підтримку та спільну мету. Співпраця та партнерство є механізмом підтримання соціальної стійкості на глобальному рівні.

Соціальна стійкість означає створення суспільств, де індивідуальна стійкість кожної людини зміцнює спільноту, а спільнота, у свою чергу, підтримує людину, забезпечуючи їй гідне життя та можливості для розвитку навіть у часи невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борозенцева Т. В. Системна модель соціально-психологічного процесу формування корпоративної культури громадської організації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2014. № 3 (35). С. 74–80.

2. Назаров М. С. Соціальна стійкість як ресурс для післявоєнного відновлення територіальних громад в Україні. *Науковий журнал «Політикус»* № 3. 2023. С. 35–38.

3. Погорільська Н.І., Найдьонова Г.О., Карпюк А. В. Ресурси посттравматичного зростання українців в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 35 (74). № 4. 2024. С. 57–62

ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПРОТИРІЧЧЯ ТА НОВІТНІ ПОГЛЯДИ

У сучасних умовах реформування вищої освіти педагогіка і методика викладання філологічних дисциплін набувають особливого значення як ключові інструменти формування компетентностей [5, с. 22] майбутніх фахівців у сфері гуманітарних наук. Проте, існує низка протиріч між традиційними підходами до викладання, орієнтованими на пасивне засвоєння знань, та новітніми поглядами, що акцентують на активному, компетентісно-орієнтованому навчанні з урахуванням цифровізації та інтеграції. Постановка проблеми полягає у необхідності розкриття цих протиріч для розробки ефективних методик, що сприяють гармонійному розвитку філологічної освіти.

Метою роботи є розкриття протиріч між традиційними та інноваційними підходами у викладанні філологічних дисциплін у вищій школі з метою розробки ефективних методик, що поєднують гуманістичні цінності та цифрові технології для формування компетентностей майбутніх фахівців.

Педагогіка і методика викладання філологічних дисциплін у вищій школі є синтезом педагогічних принципів [2, с. 19] і гуманітарної специфіки, спрямованих на формування лінгвістичних, літературознавчих та культурологічних компетентностей. Ця дисципліна розвиває критичне мислення та інтерпретаційні навички в контексті глобалізації й цифровізації. Традиційні підходи, домінуючі в пострадянській освіті, базуються на лекційно-семінарській моделі з пасивним засвоєнням знань. Така модель забезпечує систематизацію матеріалу (наприклад, розбір граматики чи літературних періодів), але обмежує творчість через механічне запам'ятовування. У філології це проявляється в семінарах з переказу текстів В. Шекспіра чи Ч. Діккенса, де

студенти – лише конспектувальники, що створює протиріччя між пасивністю та потребою в рефлексивному залученні до культурного дискурсу [4, с. 84].

Новітні погляди акцентують увагу на студентоцентрований підхід з методами активного навчання: проблемно-орієнтоване навчання, кейс-стаді, проектна робота. Описано вправи для комунікативних навичок, як рольові ігри на основі Ф. Достоєвського чи дискусії з медіатекстів, що долає розрив теорії й практики, дозволяючи переосмислювати тексти в контексті гендерних чи політичних проблем [1, с. 117].

Друге протиріччя – між традиційним і цифровим навчанням: дистанційний формат ускладнює нюанси текстового аналізу (інтонація, жести). Пропонують онлайн-форуми, адаптовані для філології як віртуальні читання, але онлайн втрачає тактильність і атмосферу аудиторії. Гібридні моделі з платформами Moodle/Zoom, наприклад, фліп-клас: самостійне вивчення лекцій онлайн, дискусії офлайн (цифрові есеї, аналіз мемів) [3, с. 16].

Третє протиріччя – в оцінці: традиційні тести не відображають креативність філологічного мислення. Обґрунтовують портфоліо-методи з артефактами (есе, презентації), що оцінюють інтерпретацію, а не лише переклад. Компетентнісний підхід формує «м'які» навички, як критичне читання фейкових новин за Р. Бартом [6, с. 59].

Роль викладача – від транслятора до фасилітатора: наголошують на тренінгах з цифрової грамотності (Padlet для штурму). Міждисциплінарність: інтеграція з психологією чи ІТ, як гостьові лекції з «мовної аналітики в бізнесі».

Протиріччя – каталізатор еволюції: від структуризації до адаптивності. Акцентують гуманізм з диференційованими завданнями; рубрики для метакогніції; етика AI проти плагіату. Методика трансформується, поєднуючи традиційне з інноваційним для готовності до цифрових викликів.

Методика викладання філологічних дисциплін у вищій школі еволюціонує від традиційної лекційно-семінарської моделі навчання до студентоцентрованої цифрово-орієнтованої. Протиріччя між класичними й інноваційними методами, аудиторним та дистанційним форматами, тестовою й креативною оцінкою

стають чинником розвитку освіти. Роль викладача трансформується у фасилітатора, а поєднання гуманістичних цінностей із цифровими інноваціями забезпечує формування професійних і «soft skills», необхідних у глобалізованому світі.

Отже, ефективне викладання філологічних дисциплін у сучасній вищій школі потребує синтезу традиційних та інноваційних підходів, спрямованих на активізацію студентів, розвиток критичного мислення й інтеграцію цифрових технологій. Подолання протиріч у викладанні філологічних дисциплін забезпечує створення ефективних методик, спрямованих на активізацію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвиток їхніх професійних і комунікативних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі: навч. посібн. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
2. Навчально-методичний посібник щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Педагогіка та методика викладання філологічних дисциплін у вищій школі»: для здобувачів денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладач: Н. А. Несторук. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 136 с.
3. Педагогіка і методика викладання у вищій школі. Методичні вказівки для проведення практичних занять для студентів спеціальності 191 «Архітектура та містобудування» денної та дистанційної форми навчання / укладачі : С. Г. Дубовик, О. В. Химченко. Суми : СНАУ, 2019. 28 с.
4. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібн. / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с.
5. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності»,

«Педагогічний менеджмент»: для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладачі: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 133 с.

6. Стинська В. В. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. Івано–Франківськ, 2022. 180 с.

УДК 378.147

Е. В. Кралікаускас

наук. керівник – к. пед. н., доц. Н. А. Несторук

Дніпро

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У НАВЧАННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ООП

У сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній простір розвиток інклюзивної освіти набуває особливого значення [1; 2, с. 79]. Студенти з особливими освітніми потребами (ООП) дедалі активніше залучаються до навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), що вимагає створення умов для їхньої повноцінної участі в освітньому процесі. Водночас вони продовжують стикатися з численними бар'єрами, які обмежують доступність навчального середовища [1].

Мета роботи – проаналізувати основні бар'єри, з якими стикаються здобувачі освіти з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти, та окреслити ефективні шляхи їх подолання на основі принципів універсального дизайну навчання.

До **фізичних бар'єрів** належать архітектурна недоступність приміщень, відсутність пандусів, ліфтів чи адаптованих робочих місць. **Інформаційні бар'єри** виявляються у відсутності адаптованих навчальних матеріалів, субтитрів чи альтернативних форматів подання інформації. **Організаційні перешкоди** пов'язані з браком тьюторів, недостатнім плануванням індивідуальних освітніх траєкторій, фрагментарністю супроводу. **Психологічні**

бар'єри зумовлені стереотипами, упередженнями, а також недостатньою комунікацією між викладачами, студентами та адміністрацією.

Світовий досвід показує, що подолання цих бар'єрів можливе завдяки впровадженню принципів універсального дизайну навчання (UDL), який передбачає завчасне врахування потреб різних категорій студентів у процесі проєктування курсів [3, с. 813]. Це реалізується через багатоканальну подачу змісту, різні способи залучення студентів до навчання та гнучкі форми оцінювання. Наприклад, використання доступних форматів файлів, субтитрування відео, інтеграція інструментів для читання з екрана чи масштабування значно підвищує доступність освітнього контенту.

Важливим елементом інклюзивного освітнього середовища є тьюторський і менторський супровід, що поєднує академічну, психологічну та організаційну підтримку [4, с. 161]. Практика залучення тьюторів, перекладачів жестової мови, надання додаткового часу на виконання завдань демонструє високу ефективність у забезпеченні рівних можливостей для студентів з ООП.

В українських реаліях особливої актуальності набуває організація інклюзивних центрів підтримки у ЗВО, які можуть забезпечувати системне консультування, допомогу у складанні індивідуальних освітніх траєкторій, координацію між студентами, викладачами та адміністрацією. Додатково важливим є проведення тренінгів для викладачів та адміністративного персоналу з питань інклюзії, що сприяє формуванню інклюзивної культури в університетському середовищі.

Вітчизняні дослідники [1; 2] підкреслюють, що, попри нормативно-правові досягнення, ключовими викликами залишаються брак матеріально-технічних ресурсів, недостатня підготовка кадрів, слабка міжвідомча взаємодія. Це свідчить про потребу у комплексній стратегії розвитку інклюзивної освіти, яка охоплюватиме модернізацію інфраструктури, підготовку фахівців із компетентностями в галузі інклюзивної педагогіки, розвиток студентських спільнот підтримки.

Отже, подолання бар'єрів у навчанні студентів з ООП у вищій школі потребує системного підходу:

- упровадження універсального дизайну в проектування курсів;
- розвитку тьюторських і менторських програм;
- методичної підготовки викладачів до роботи в інклюзивних групах;
- модернізації інфраструктури та цифрової екосистеми;
- формування інклюзивної культури у ЗВО.

Реалізація цих напрямів сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, забезпечить академічну успішність студентів і сприятиме утвердженню принципів соціальної справедливості у вищій школі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладуш В. А. Інклюзивна освіта в Україні – успіхи, проблеми, перспективи. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729855/> (дата звернення: 17.10.2025).
2. Ткаченко О. Т. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 1 (1). 2022. С. 79-86.
3. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37 (5). 2011. P. 813-828.
4. Kapcia S. Enabling Access: Reflecting on Inclusive Education Practice. *Support for Learning*. 38 (2)/ 2023. P. 161–176.

УДК 159.923.2

О. Д. Кресан

Ніжин

ОПОВІДЬ НАРАТИВУ ТА STORYTELLING ЯК ТЕРАПЕВТИЧНА ПРАКТИКА У МЕЖАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Існування особистості в сучасному світі пов'язане зі щоденною необхідністю долати виклики, які постійно виникають в соціальному та особистому просторах її життєдіяльності. До екзистенційних і техногенних труднощів сучасності додаються випробування, притаманні саме для українських реалій, у вигляді повномасштабного вторгнення та військових дій на території нашої країни. Все це поглиблює і так складну особистісну кризу, для вирішення якої необхідні нові парадигми та пошук альтернативних шляхів підтримки людини у ситуаціях кризи й невизначеності.

Одним із таких шляхів в епоху розвитку постмодерністської психології став напрямок наративної психології, що пропонує вивчати особистість та допомагати їй через створення оповіді – наративу. Ідея про те, що людина осмислює себе і світ через оповіді (наративи), почала активно розвиватися у 1970-1980-х роках ХХ століття у межах так званого «наративного повороту» (narrative turn) у гуманітарних науках. Дж. Брунер (Jerome Bruner) – один із засновників когнітивної психології – у 1986 році у праці «Actual Minds, Possible Worlds» довів, що людське мислення має дві форми: парадигматичну (логічно-наукову) та наративну (оповідну), через яку люди конструюють значення власного досвіду [1].

Теоретики соціального конструкціонізму (К. Герген, М. Вайт, Д. Епстон та ін.) розвинули цю ідею, показавши, що ідентичність людини – це не стабільна сутність, а історія, яку вона про себе розповідає [7]. На цій основі виникла **наративна психотерапія** (1980–1990-ті), де психотерапевт допомагає клієнту «переписати» власну історію, знайти альтернативні, більш ресурсні наративи. Таким чином у психології з'явився підхід, який розглядає людину не як об'єкт для вивчення, а як оповідача власного життя, де провідне значення мали життєві події та їх сприйняття і переживання людиною [5; 6].

Однією з наративних практик є *сторітелінг* / *Storytelling* (з англ. – розповідання історій) – оповідь життєвих історій у процесі психотерапевтичної чи будь-якої іншої взаємодії, що застосовується з різними цілями (для ілюстрації ідей оповідача, для кращого розуміння тощо). На думку J. M. Del

Negro та M. Kimball, сторітелінг є кроком до взаємозв'язку між людьми та до спільноти [3, с. 3]. Сторітелінг становить особисту (сам на сам) оповідь усного наративу в реальному часі. Це задовольняє важливі соціальні та індивідуальні потреби, бо люди мають вроджену потребу передавати свої почуття та переживання через історії, оскільки «бути людиною (human) – це розповідати історії» [3]. Таке бачення особистості можна назвати гуманістичним розумінням її природи, оскільки вивчення людини як оповідача історій та наративів і водночас носія смислів збігається з гуманістичним баченням особистості в однойменному психологічному напрямку.

Гуманістична психологія, що виникла в другій половині XX століття, предметом дослідження визначає особистість як неповторну цілісність (А. Маслоу, Дж. Бюдженталь, К. Роджерс та ін.). Основна увага тут приділяється унікальності особистості, її суб'єктивному досвіду, саморозвитку, значущості сенсів і цінностей. Так, автор основоположних принципів гуманістичної психології Дж. Бюдженталь вважав, що «...ми повинні повертатися до людини як до того, хто *переживає*, хто *створює смисли*, хто *проживає себе у світі*» [2]. Вираження свого внутрішнього світу, переживання себе та пошук і створення смислів можливі якраз у межах оповіді життєвих історій, коли людина рефлексує пережиті події та структурує свій життєвий досвід та внутрішній світ [5]. Таким чином оповідь наративу та життєвих історій стає терапевтичним процесом, в якому людина не лише виражає себе та власні переживання, а й створює власну ідентичність та конструює свій досвід у момент оповіді [4].

Розглядаючи цю практику в контексті гуманістичної психології та психотерапії, можемо виокремити *психотерапевтичні можливості*, що передбачають насамперед усвідомлення власної історію, ідентичності та досвіду особистості. Особливе значення має усвідомлення переживання, яке мало значний вплив на події, про які йдеться в історії [6].

Крім цього, створення наративу та історій дає можливість рефлексії над тим, як людина сама розповідає про себе (які сюжети, образи, ролі, герої чи

антагоністи присутні), а також через оповідь людина може знайти автентичні частини себе, які вона прагне розвивати [4; 6; 7 та ін.]. Зміни особистості в процесі психотерапії можуть полягати у тому, щоб змінити спосіб, у який людина сприймає себе й своє життя та переписати історію, змінивши оповідні рамки, виділити ті моменти, які можуть бути ресурсними для клієнта, повернути собі власний вибір і власну суб'єктність [4; 6; 7 та ін.].

Таким чином, оповідь наративу та storytelling, з одного боку, є ефективною психотерапевтичною практикою, а з іншого – це необхідна умова саморозвитку особистості, що відзначається в межах гуманістичної психології та психотерапії. Оповідь історій є природною потребою людини як соціальної істоти, тому в цьому виявляється її гуманістична сутність. Психотерапевтичним ефектом, що притаманний для наративної психотерапії, а також визначається як мета психологічної допомоги гуманістичних напрямках, є усвідомлення себе та своїх переживань, рефлексія та структурування свого досвіду і внутрішнього світу, а також пошук власних ресурсів та власної самобутності, що дозволяє переписати історію для досягнення бажаного фіналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bruner Jerome. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England, 1986. 217 p.
2. Bugental James F. T. The Art of the Psychotherapist. Norton & Company, New York – London, 1992. 340 p.
3. Storytelling. Art and Technique. 5th edition. Janice Del Negro (editor). Santa Barbara, 2021. 465 p.
4. Freedman Jill & Combs Gene. Narrative Therapy. The Social Construction of Preferred Realities. Evanston Family Therapy Center, Evanston, Illinois, W. W. Norton & Company, New York e London, 1996. 344 p.
5. Кресан О. Д. Рефлексивність особистості як чинник переживання та усвідомлення життєвих подій шляхом їх наративізації. *Особистість та її*

історія : колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 324-341.

6. Кресан О. Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. Київ, 2017. 288 с.

7. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н. В. Київ: Главник, 2007. 144 с. (Серія «Психол. інструментарій»).

УДК 811.111'36

Olena Krut

Dnipro

THE USE OF TENSES IN ACADEMIC WRITING

One of the debatable problems in academic writing is the appropriate use of tense. Tense can be considered as “a tool” for English speakers to express time in the way a native speaker used to [2; 3]. In most of the papers the English-learning students use the requirements for exchanging their experiences in research. In order to describe the results of research the English students need to identify the appropriate tense.

Hofmann (2014) points out the rules for the use of tense in academic writing [2]. For example, past tense can be observed in specific conclusion, whereas Present Perfect shows findings and events started in the past and still going on in present. Wallwork (2012) considers that Present Perfect serves to introduce the method as the subject of the verb, whereas Simple Past shows the author as the subject of it [4].

Generally, verb tense relates to events occurring in the time a statement is made (past, present and future). The tenses the most frequently used in academic writing are Past Simple, Present Simple and Present Perfect. Past Simple can be used while describing historical events in the past or reporting on methods or results. Present

Simple is useful in statements or facts, providing some current information or introducing figures, tables and graphs. Present Perfect shows the reference to the events started in the past and continues now, at present.

The common mistake in academic writing is the incorrect use of verb tense. In order to avoid it one can follow some rules. such as: recognising the tenses, using Present or Past and controlling shifts in verb tenses. Verb tenses serve for expressing the relationship between time and other factors in order to tell whether an action is still in progress (PRESENT SIMPLE), has been finished (PAST SIMPLE), or shows the result of the past action with the reference to present (PRESENT PERFECT).

*e.g. Thinking skills **are** very helpful for questioning information and opinions in a text (PRESENT SIMPLE).*

*In the 1980s, many studies **investigated** the role of critical thinking skills in academic writing (PAST SIMPLE).*

Present tense can be observed in writing to express ideas of one's own or report the findings of others, paraphrasing and quoting information from authors (as in *adds, admits, affirms, agrees, argues, demonstrates, denies, describes* etc.). Past tense is used in academic writing to state facts, events, happened in the past or show examples from practical experience, writing up the methods and results sections of scientific reports, and making analyses of past events, e.g. *The study of critical thinking **originated** during the time of Socrates over 2500 years ago <...>. Since the beginning of the twentieth century, critical thinking and reading skills **have been** explicitly **developed** for educational purposes.*

In academic writing, required time frames can show “movement” between the tenses (e.g., *inserting an example to illustrate your point*). In this case **shifts** in tense can be made clearly and consistently, keeping writing in ONE tense (present or past) unless there is conscious intention to change the time frame, as in:

*e.g., Being critical in university writing **does not have** the same meaning as criticising in everyday life (i.e., making negative comments). Writing critically means that <...>. For instance, a text written about social justice in the 1920s may not consider the textual marginalisation of racial, social, and gender groups as these*

issues were not considered at this time. Moreover, in recent times, the internet has flooded the information market with dubious information.

Regarding to the findings and results of studying, the researcher can come to a conclusion, that three tenses can be used in academic writing (Present Simple, Past Simple and Present Perfect). To make your writing correctly, one must can observe the rules of the tenses use in academic writing and control the shift of the tenses in academic writing.

REFERENCES

1. Grammar: Verb Tenses. University of New England (UNE): Academic Skills Office, 2025. URL: https://aso-resources.une.edu.au/wp-content/uploads/2015/08/WC_Grammar-Verb-tense.pdf (the date of reference: 15. 10. 2025).
2. Hofmann A. H. Scientific Writing and Communication: Papers, Proposals, and Presentations. (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2014. 768 p.
3. Romadhon Adi. The Use of English Tenses on the Students' Academic Writing at Stkip Pgri Sidoarjo. *Thesis, English Education Study Program*. Stkip Pgri Sidoarjo. Advisor Yudy prasetyo, M. Pd, 2021.
4. Wallwork A. English for Research: Usage, Style, and Grammar. New York: Springer, 2012. 252 p.

УДК 159.9

М. Кулаженко

Дніпро

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ
ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ
В УМОВАХ ВІЙНИ**

Ситуація збройного конфлікту в Україні спричинила масове внутрішнє переміщення населення, зокрема дітей, які є найбільш вразливою категорією. Вимушена зміна місця проживання, втрата звичного соціального оточення, відсутність відчуття безпеки та стабільності негативно позначаються на психоемоційному стані дитини. У зв'язку з цим надзвичайно важливо розробити й реалізовувати психолого-педагогічні засади, що сприятимуть розвитку емоційного благополуччя таких дітей.

Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених осіб у закладі дошкільної освіти відіграє ключову роль у забезпеченні їхньої повноцінної адаптації та розвитку в новому середовищі. Така робота ґрунтується на цілісних теоретико-методологічних підходах, які мають на меті створення безпечного, підтримувального й інклюзивного освітнього простору для дітей, що зазнали вимушеного переселення.

Діти є однією з найвразливіших соціальних категорій під час воєнних конфліктів. Це зумовлено тим, що саме у дитинстві відбуваються ключові етапи розвитку психіки, процеси соціалізації та формування особистості й світогляду. На жаль, сучасні дошкільники змушені зростати в умовах реальної військової агресії, що відбувається на території нашої держави – у містах, селищах, навіть у власних оселях. Окрім безпосереднього впливу цих подій, діти також зазнають інформаційного тиску: через медіа вони стикаються з відеоматеріалами, що демонструють бойову техніку, зброю, поранених військових, страждання людей, а також чують у повсякденному мовленні велику кількість військової термінології (такої як «антитерористична операція», «вибухи», «ворожі обстріли», «гранатомети», «міни», «окупанти», «оборонні споруди» тощо).

Особливо гостро воєнні події переживають діти, в родинях яких є учасники війни, загиблі, поранені, внутрішньо переміщені особи, біженці. Така ситуація визначає необхідність здійснення психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку, адже багато з них пережили психотравмівні події, внаслідок чого отримали психологічну травму [3].

Емоційне благополуччя – це стан внутрішньої рівноваги, який характеризується позитивним емоційним фоном, умінням справлятися з емоціями, відчуттям захищеності та підтримки, а також здатністю до взаємодії з соціальним середовищем. Для дітей внутрішньо переміщених осіб (ВПО) це поняття включає також відновлення відчуття довіри до світу, стабільності та належності.

Основою емоційного розвитку є створення середовища, де дитина відчуває себе у безпеці. Це передбачає як фізичну, так і емоційну безпеку: передбачуваність, підтримка з боку дорослих, зниження рівня тривоги через режим, обговорення подій, що відбуваються, в адаптованій формі.

Кожна дитина має унікальний досвід пережитого стресу, тому важливим є дотримання принципу індивідуального підходу. Педагоги й психологи мають враховувати вік, рівень розвитку, попередній досвід та індивідуальні особливості дитини при організації підтримки.

Надзвичайно важливо встановити з дитиною емоційний контакт, побудований на довірі, прийнятті й співпереживанні. Побудова довірливих стосунків та підтримка з боку дорослого значною мірою знижує рівень дистресу та тривожності.

Надзвичайно важливим є також, розвиток емоційного інтелекту, що реалізується через сприяння розвитку навичок розпізнавання, називання, вираження й регуляції емоцій через ігри, арт-терапевтичні методи, казкотерапію, рольові ситуації тощо.

Важливим також є створення умов для соціалізації шляхом залучення дитини до участі у спільних заходах, групових іграх, проєктах, де дитина може відчути свою значущість і приналежність до колективу.

Робота з батьками або опікунами також є необхідною умовою для гармонізації емоційного стану дитини. З цією метою проводиться інформування, консультування, тренінги з навичок емоційної підтримки.

Основними принципами психологічного супроводу дитини в закладах дошкільної освіти під час війни залишаються:

- 1) рекомендаційний характер порад як психолога, так і вихователя;
- 2) пріоритет інтересів дошкільника;
- 3) віра в можливості дитини;
- 4) комплексний підхід до супроводу розвитку дитини;
- 5) урахування вікових та особистісних особливостей дитини;
- 6) безперервність підтримки дитини в педагогічному процесі [1].

Отже, емоційне благополуччя є важливим чинником повноцінного розвитку особистості дитини. В умовах вимушеного переселення психолого-педагогічна підтримка має бути системною, чутливою до потреб дитини та спрямованою на зміцнення внутрішніх ресурсів. Забезпечення таких умов – спільне завдання фахівців освітньої, соціальної та психологічної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Априєва І. В., Щербакова М. А. Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку під час воєнних дій. *Науково-практична конференція. м. Запоріжжя, 24-25 листопада 2023 р.* С. 45-48.
2. Кочубей Т., Кузь В., Іщенко Л. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: колективна монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.
3. Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л. О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник / за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.

УДК 378.147

С. С. Лиманська

наук. керівник – к. пед. н., доц. Н. А. Несторук

Дніпро

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Міністерство освіти і науки України в сьогоденних реаліях заявляє одним із пріоритетних завдань – модернізацію змісту освіти. Сучасна практикня С. Г. Литвинова, що досліджує питання вдосконалення системи освіти України зазначає, що модернізація системи освіти полягає в пошуку сучасних, нових підходів до організації процесу навчання. Однією із складових навчального процесу, є електронні освітні ресурси, що використовується для забезпечення різних видів навчальної діяльності учнів при класно-урочній, самостійній, індивідуальній та дистанційній формі навчання [1, с. 28].

Метою роботи є аналіз відкритих електронних ресурсів, інтерактивної платформи MyEnglishLab від Pearson та підручників видавництва Pearson, їх вплив на процес оволодіння та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Массачусетський технологічний інститут (Massachusetts Institution Technology) в кінці 90-х років ініціював активний розвиток та використання Open Educational Resources (OER) – відкритих освітніх ресурсів (BOR). Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (*англ.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – UNESCO (ЮНЕСКО) на основі власної платформи UNESCO Open Educational Resource Platform активно поширює BOR по всьому світу, створюючи інноваційні підручники, що орієнтовані «на можливість використання Web-технологій у розробленні відкритих електронних освітніх ресурсів (BEOR)» [1, с. 29]. Створення BEOR на методологічних та теоретичних засадах є результатом наукових напрацювань вітчизняних дослідників Р. Гуревича, В. Бикова, В. Кухаренка, А. Гуржія, В. Лапінського, Ю. Жука, О. Спіріна, В. Олійника, С. Семерікова, О. Співаковського, І. Теплицького, П. Стефаненка та інших. При створенні BEOR були враховані положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Концепція розвитку освіти України на період

2015–2025 років», в навчальний процес впроваджуються інформаційні технології та сучасні електронні підручники.

Останнім часом в Україні поширена практика використання навчально-методичного комплексу (НМК), до складу якого входить підручник, робочий зошит, аудіододаток, методичний посібник для вчителя, деякі НМК укомплектовані відеододатком, книгою для читання, on-line коди та зошит з граматики. Все частіше в сучасному світі постає питання використання в навчальному процесі інноваційних комп'ютерних технологій. Це включає не тільки нові технічні засоби, але й нові форми та методи навчання і застосування нового підходу до вивчення іноземних мов. Діджиталізація освіти в цілому є невід'ємною складовою сучасного суспільства.

Запам'ятовування інформації людиною відбувається по-різному та з різних видів джерел. До прикладу, на слух запам'ятовується 15% мовної інформації, візуалізація сприяє запам'ятовуванню 25% наочної інформації, а коли одночасно слухає та бачить запам'ятовує 65%. [3, с. 18].

Вдалою формою подачі навчального матеріалу є мультимедійна презентація. Мультимедійна презентація – це набір кольорових слайдів оформлених засобами інформаційних технологій, що призначені для розкриття певної теми. Мультимедійна презентація полегшує сприйняття та запам'ятовування інформації [3, с. 19].

Використання M-learning мобільного навчання заслуговує на особливу увагу в освітньому процесі. Завдяки розвитку технології мобільного зв'язку M-learning набуває поширення через мережу Інтернет.

Питання розробки та використання складових мобільних середовищ навчання у своїх роботах висвітлюють В. Куклева, М. Кислова, С. Семерікова, Н. Рашевська, Ю. Триус, К. Словак.

Під терміном «мобільне навчання» (mobile learning (M-learning)) розуміють використання мобільних та портативних ІТ-пристроїв, мобільні телефони, ноутбуки та планшетні персональні комп'ютери у навчальному процесі. Мета

M-learning передбачає доступність процесу отримання та засвоєння знань, їх гнучкість та персоніфікованість.

Різновидом мобільного навчання, що стає дедалі популярним в освітньому процесі, є QR-код (що перекладається з англійської «quickresponse» та позначає «швидкий відгук»). Це матричний код, який у 1994 році було розроблено японською компанією «Denso-Wave». Цим кодом можна закодувати абсолютно все: відео з будь-якого сайту, сторінку в соціальних мережах, номер телефону.

При проведенні уроків іноземних мов у форматі змішаного чи дистанційного навчання вчителі мають можливість використовувати дистанційні платформи та віртуальні класи: Moodle, MoodleCloud, MeetGoogle, Edmodo, Zoom, Hangouts, Skype, EDX, MyEnglishLab, GoogleClass, ClassDoJo, «Мій клас», Human та інші, а також масові відкриті онлайн-курси (МООС: Прометеус, EdEra, Pearn). Онлайн-урок можна провести у форматі відеоконференції або вебінару. Перевагами вебінару є можливість проведення заняття віддалено, можливість записування лекцій, семінарів, практичних занять, використання онлайн-дошки або білі дошки (whiteboard), де кількість слухачів не обмежується, а також є можливість використання додаткових матеріалів.

До основних форм онлайн-комунікацій можна віднести: відеоконференцію, форум, чат, блог, електронну пошту, анкетування, соціальні мережі, служби обміну миттєвими повідомленнями та мобільні застосунки, на кшталт Viber, Telegram, де можна створити закриті групи, спільноти, чати, обговорювати теми, завдання, проблеми та обмінюватись інформацією [2, с. 20].

У своїй роботі вчителі використовують всі наявні можливості інформаційно-комунікаційних технологій. Кожен педагогічний менеджер вибирає зручний для нього сервіс – це може бути один або кілька сервісів. Інтерактивна платформа MyEnglishLab від Pearson – це яскравий приклад застосування штучного інтелекту для ефективного вивчення іноземної мови. Практичний досвід використання MyEnglishLab дає можливість спостерігати за

активним впровадженням штучного інтелекту у процес вивчення іноземної мови. Так, платформа може контролювати час виконання завдань, зберігати усі результати, обирати кращі та сприяти тренуванню у будь-який зручний час.

На презентованій платформі електронні підручники з кодом доступу до них. До складу НМК входить: підручник з аудіо додатком, зошит з аудіо додатком, відеоконтент та список слів, які є новими для даного рівня підручника. Підручники видавництва Pearson розраховані на різні вікові категорії з рівня володіння мовою. Викладач сам може обрати підручник із представлених: Wider World, Go Getter, THINK, Focus, High Note, Roadmap. Підручник Wider World має рівні S та 1-4, Go Getter має рівні 1-4, THINK має рівні S та 1-4, Focus має рівні 1-5, High Note має рівні 1-5, Roadmap має рівні A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1-2. Підручники видавництва мають гриф МОН.

Отже, використання відкритих електронних ресурсів та підручників, інтерактивних платформ сприятливо впливає на процес оволодіння та удосконалення формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, особистісно-значущих знань, умінь та навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Плїш І. В. Інновації в освітньому просторі України: відкритий електронний освітній ресурс – перспектива впровадження. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. Випуск 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 27–33.
2. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. Смартосвіта. 2020. 70 с.
3. Пихтіна Н. П. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 87 с.

**МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ДО ЧИТАННЯ
ЧЕРЕЗ ІНСТРУМЕНТИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ:
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ, АВТЕНТИЧНІСТЬ ТА КОЛАБОРАЦІЇ**

Профільна старша школа в Україні (10-11 класи) [2] передбачає поглиблене вивчення іноземних мов у філологічному профілі та достатній рівень володіння в інших профілях. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти [1], очікуваний рівень володіння англійською мовою випускників профільної школи – B2, що відповідає рівню незалежного користувача. Учні мають розуміти автентичні джерела інформації: новини, статті, блоги та дописи носіїв мовина відповідному рівні та з тематикою передбаченою програмою навчання профільної старшої школи [2]. Однак мотивація до читання англійськомовних текстів залишається викликом для багатьох учнів через недостатню персоналізацію матеріалів, складність автентичних текстів та обмежені можливості для інтерактивної роботи.

Інтеграція інструментів штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес відкриває нові можливості для подолання цих труднощів через три ключові аспекти: індивідуалізацію навчання, доступ до автентичних матеріалів та організацію колаборативного навчання.

Індивідуалізація навчання – один із принципів особистісно орієнтованого підходу, що враховує індивідуальні особливості, потреби та темп навчання кожного учня. Дослідження показують, що персоналізоване навчання підвищує мотивацію та результативність на 30-40% за даними Pane et al., 2017 [4, с. 3-4]. Сучасні розробки в цій галузі отримали новий імпульс із розвитком AI-систем – зокрема, дослідження у 2024 році [5] презентували комплексну систему персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту, яка демонструє високу ефективність у адаптації контенту під індивідуальні потреби учнів. ШІ

дозволяє масштабувати індивідуальний підхід, який фізично неможливо реалізувати викладачу в класі з 20-30 учнями.

Автентичні матеріали - це тексти, створені носіями мови для носіїв мови, а не для навчальних цілей. Тому інструменти ШІ дозволяють адаптувати автентичні тексти до рівня конкретного учня (ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini та ін.) та створити наочний персоналізований матеріал (ChatGPT, Midjourney, Canva AI та ін.). Наприклад, учні 10-го класу гуманітарного профілю працюють над темою «Environmental Issues» [2]. Мета уроку – ознайомити учнів з новими лексичними одиницями за темою та продемонструвати їхнє вживання у контексті теми уроку. Викладач може:

- 1) Обрати автентичну статтю з BBC News, National Geographic або The Guardian про кліматичні зміни;
- 2) Використати ШІ для створення постеру для роботи на етапі pre-reading;
- 3) Адаптувати за допомогою ШІ автентичний матеріал до рівня конкретного учня: B1, B1+, B2. При цьому в промпті вказати на обов'язкове використання блоку лексики за темою;
- 4) Надати кожному учневі версію тексту відповідно до його поточного рівня.

На практиці спочатку викладач створює промпт для ШІ: «Adapt this article about climate change to B1 (B1+) level for Ukrainian high school students. Keep key vocabulary (Climate Change, Environment, Pollution, Recycle, Solar Power, Endangered, Drought, Flood, Impact, Renewable, Sustainable, Protect) but simplify complex grammar structures and reduce sentence length». Потім генерує персоналізовані питання та завдання. ШІ може генерувати питання різних рівнів когнітивної складності за таксономією Блума. Наприклад, для тексту про екологію можна використати такі запитання:

- 1) Для перевірки розуміння прочитаного: «What are the main causes of pollution mentioned in the text?»
- 2) Для застосування та аналізу отриманої інформації: «How do the environmental problems in the article relate to issues in your local community?»

3) Для синтезу та особистої оцінки екологічної ситуації: «Propose three solutions to the problems discussed and evaluate their feasibility».

На основі інтересів учня (спорт, технології, мистецтво) ІІІ може формувати персоналізовані списки текстів. Наприклад, учень, який цікавиться програмуванням, отримує статті про «AI ethics» з TechCrunch, а той, хто захоплюється музикою - тексти про сучасну музичну індустрію з Rolling Stone, але всі тексти будуть адаптовані саме під рівень учня.

А що робити викладачу, якщо в класі є переважна більшість учнів, які не люблять читати, і навіть стаття в 150 слів викликає спротив у старшокласників? В цьому випадку можна скористатися дидактичним методом групової роботи. Наприклад, роботи Елліота Аронсона та Шеллі Патної – авторів методу Jigsaw [3], показують високу ефективність техніки кооперативного навчання для підвищення академічних результатів, покращення соціального клімату в класі та зростання внутрішньої мотивації. Jigsaw Reading – це інтерактивна техніка навчання читання, де текст ділиться на частини, і кожен учень читає лише один уривок, наприклад, тільки один абзац, а потім усі об'єднуються і «складають» повну “картину” тексту, як пазл, переказуючи детальний зміст прочитаного уривку. Таким чином, кожен окремий учень отримує повне розуміння тексту, прочитавши лише одну частину.

Приклад сценарій уроку для історико-правового профілю.

1) За допомогою ChatGPT створюється текст через промпт: «Create an adapted text about “A turning point for international law” for B2-level Ukrainian high school students (11th grade), using key terms: ratification, enforcement, sovereignty, discrimination. 140 words in total».

2) Формуються групи (можливе використання Randomizer):

- Клас ділиться на експертні групи по 3-4 особи
- Кожна група отримує текст та завдання

3) Проводиться робота в експертних групах:

- Учні читають кожен свою частину тексту
- Кожен учень по чергово переказує прочитане іншим

4) Виконуються завдання:

Група 1: Historical Context. Виконує завдання: Вибрати 3 ключові причини створення Декларації.

Група 2: Key Principles. Виконує завдання: Проілюструвати 2 найважливіші статті конкретними прикладами.

Група 3: Legal Impact. Виконує завдання: Визначити, як Декларація вплинула на міжнародні договори.

5) Проводиться колективне обговорення:

«How would you update the Declaration for the 21st century?»

«Which right from the Declaration is most violated in today's world?»

6) Вчитель використовує інструменти ІІІ для узагальнення отриманої інформації:

- Генерує інтерактивну вікторину в Kahoot з ключовими фактами

- Створює візуалізацію основних принципів за допомогою Canva AI

7) Проводиться рефлексія «Метод 3-2-1»:

- 3 найважливіші речі, які дізналися; 2 питання, що лишилися; 1 спостереження про роботу в групі.

Слід відзначити, що посилення та збагачення цього методу для профільного навчання через можливості ІІІ є інноваційним розвитком класичної педагогічної технології та значно полегшує викладачам підготовку навчальних матеріалів.

Отже, стратегічне використання ІІІ, побудоване на зазначених принципах, дозволяє подолати ключові бар'єри до читання в профільній школі. Воно забезпечує пряму відповідність контенту профільним інтересам учнів, підвищує внутрішню мотивацію через формат автентичності та формує навички ХХІ століття - критичне мислення, креативність, комунікацію та кооперацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти (30.09.2020).

2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. (19.09.2017).

3. Elliot Aronson, Shelley Patnoe. The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom. Longman, 1997. С. 150.

4. Pane J. F., E. D. Steiner, M. D. Baird, L. S. Hamilton, J. D. Pane. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. 2017. [URL: https://www.researchgate.net/publication/318340596 Informing Progress Insights on Personalized Learning Implementation and Effects](https://www.researchgate.net/publication/318340596_Informing_Progress_Insights_on_Personalized_Learning_Implementation_and_Effects)

5. Giordano V., A. Bucchiarone, F. Chirello. Teaching and Recognition of Skills in the Digital Era Through OER-Based Personalized and Gamified Learning. 2024. DOI: 10.1109/EDUCON60312.2024.10578861 URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10578861>

УДК 159.923.2

О. Лучко

наук. керівник – к. псих. н., доц. О. В. Грициук

Дніпро

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТ САМОРОЗВИТКУ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЕННИХ ПОДІЙ

Саморозвиток є багатограним та свідомим процесом удосконалення особистості, що охоплює набуття нових знань, навичок і цінностей для реалізації потенціалу. Розглядаючи еволюцію поняття саморозвитку, варто відзначити історичний контекст. У класичній психології поняття асоціювалося з гуманістичними теоріями, зокрема самоактуалізацією за А. Маслоу, а також із «самовдосконаленням» через звички та волю за В. Джеймсом. Сучасні підходи розширюють визначення саморозвитку до інтеграції когнітивних, емоційних та соціальних аспектів, підкреслюючи культивування сильних сторін та чеснот (наприклад, стійкість, оптимізм).

Ми розглядаємо саморозвиток як мультифакторний конструкт, що включає три ключових компонента: особистісний, професійний та громадянський. Фокус дослідження феномену саморозвитку спрямований нами на молодь, для якої в умовах воєнного стану цей процес набуває значення адаптивного механізму до кризи.

Особистісний вимір саморозвитку стосується факторів внутрішнього зростання, включаючи емоційний інтелект, самоусвідомлення та резилієнтність. Дослідження показують, що особистісний саморозвиток корелює з посттравматичним зростанням [2, с. 4], де травма стає каталізатором для глибшого самоусвідомлення. При цьому посилюється фокусування на внутрішніх процесах, виключаючи фізичний розвиток, підвищується частота рефлексії.

Особистісний вимір саморозвитку тісно пов'язаний з феноменом світоглядного самовизначення, який є однією з умов самореалізації людини [1, с. 15]. Світоглядне самовизначення має подвійну природу: воно реалізується у зовнішньому середовищі, впливаючи та перетворюючи його, та одночасно спрямоване на пізнання внутрішньої сутності самого себе, свого духовного світу. Світоглядне самовизначення як суттєва змістовна частина самовдосконалення відбувається завдяки розвитку самосвідомості, самоконтролю та самореалізації. Самосвідомість – це ставлення людини до самої себе, яке виникає лише в певних умовах, коли реальні обставини підштовхують її за рамки самої себе, до самооцінки з іншої позиції, яка приймається за істину, за критерій суспільного статусу і соціальних якостей. Тобто, людина стає на позицію іншого суб'єкта, відрізняючи себе від нього, і разом з тим ототожнює себе з ним ідеально. Істотна межа в характеристиці самосвідомості – це здатність розумної людини не тільки відділити себе від іншого світу, але і протиставити себе самій. Разом з тим, в самосвідомості відбувається усвідомлення самого себе не як чогось абсолютно окремого від світу, а в різноманітних відносинах з ним.

Творячи в собі щось нове, актуалізуючи, плекаючи в собі ті чи інші можливості, задатки, ми уможливуємо оволодіння способами, засобами (перш за все тими, що є в нас самих), які забезпечують можливості досягнення найважливіших життєвих цілей, серед яких найперше місце посідає досягнення взаєморозуміння з іншими, особливо з рідними та близькими людьми.

Професійний саморозвиток фокусується на кар'єрному рості, набутих компетенціях для працевлаштування та адаптації до ринку праці. Це стадія зростання молоді, де формуються професійні ідентичності. У сучасних умовах, особливо в Україні під час війни, професійний саморозвиток може бути мотивований необхідністю виживання, але ризикує демотивацією через економічну нестабільність і фінансові обмеження щодо навчання. Метриками професійного саморозвитку можуть виступати кількість набутих сертифікатів, новий рівень володіння професійним навичками (наприклад, програмування за шкалою proficiency), кар'єрні амбіції.

Громадянський саморозвиток стосується формування соціальної відповідальності, участі в громаді та патріотизму. За теорією громадянської ідентичності, це процес інтеграції в суспільство через волонтерство чи активізм. У контексті воєнного стану в Україні це проявляється в участі в гуманітарних проектах, як допомога ЗСУ чи біженцям, що сприяє формуванню колективної ідентичності. Індикаторами рівня громадянського саморозвитку можуть виступати частота волонтерства, політична активність та соціальна емпатія, розвиток лідерських навичок, участь у NGO (кількість годин), соціальна мережна активність, патріотична ідентифікація. Громадянський саморозвиток посилює резилієнтність спільноти. В Україні, за даними опитувань Київського міжнародного інституту соціології [3], війна підвищила громадянську активність молоді на 40%, роблячи цей вимір ключовим в структурі саморозвитку цієї вікової групи.

Невизначеність, загроза життю та добробуту, втрати та руйнування створюють надзвичайно важкі обставини для повсякденного життя молоді, в тому числі для навчання та саморозвитку. У цих умовах мотивація стає

важливим чинником, що впливає на здатність молоді зберігати цілеспрямованість та досягати особистих і професійних цілей. Враховуючи культурний контекст України, можна констатувати, що війна трансформує пріоритети від індивідуального до колективного зростання і у мультифакторному феномені саморозвитку української молоді громадянській вимір набуває все більш значущу роль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баришев І. Феномен самовизначення в психологічних студіях. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі* : матеріали доп. наук.-практ. інтернет-конф. для викл., аспірантів, здобувачів вищ. освіти, учителів шкіл, вихователів, м. Харків, 15 трав. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди; за ред. І. Дорожко, О. Малихіної, Ю. Ходикіної. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 14.
2. Кокун О. М., Корніяка О. М., Гуменюк Г. В. Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 203 с.
3. Прес-релізи та звіти Київського міжнародного інституту соціології URL: <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1551&page=1> (дата звернення 23.06.2025).

УДК 159.923

Д. С. Майстренко

наук. керівник – к. псих. н., доц. О. В. Грицук

Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ КЛІЄНТІВ З КОГНІТИВНИМИ УПЕРЕДЖЕННЯМИ

Когнітивні викривлення – систематичні відхилення у процесах перцепції, мислення та оцінювання інформації, які призводять до спотвореного відображення об'єктивної реальності. Вони є наслідком автоматизованих когнітивних процесів, обмеженості когнітивних ресурсів (таких як увага, пам'ять, мислення) та впливу афективних чинників.

Для збору емпіричних даних було використано комплекс психодіагностичних методик, серед яких: Опитувальник ранніх дезадаптивних схем (YSQ-3), Давоська шкала когнітивних спотворень (DACOBS), Опитувальник когнітивних помилок (CMQ) та методика діагностики ірраціональних установок (SPB).

Результати дослідження показали, що серед клієнтів найбільш поширеними є когнітивні викривлення, такі як катастрофізація, чорно-біле мислення та повиннісні установки щодо себе та інших. Дані викривлення супроводжувалися підвищеною емоційною напругою, почуттям провини, низькою фрустраційною толерантністю та схильністю до самозвинувачення.

Додатковий аналіз продемонстрував тісний взаємозв'язок когнітивних викривлень із ранніми дезадаптивними схемами, що сформувалися внаслідок травматичного або емоційно дефіцитного досвіду. Отримані результати підтвердили положення когнітивної теорії щодо взаємозв'язку між глибинними переконаннями, автоматичними думками та емоційними реакціями.

Програма індивідуального супроводу клієнтів із когнітивними спотвореннями ґрунтується на принципі персоналізації, що передбачає визначення початкової точки втручання відповідно до поточного психологічного стану конкретного клієнта. [3, с. 93].

Для окремих клієнтів першою необхідною дією є психоедукація, що спрямована на розкриття природи когнітивних спотворень та усвідомлення їхнього впливу на життєві процеси. Іншим, зокрема тим, хто перебуває в стані підвищеної тривожності або емоційної нестабільності, більш придатними є техніки майндфулнес і спеціальні вправи на стабілізацію емоційного стану. У разі наявності достатнього рівня психологічної обізнаності та готовності до

роботи клієнта, можливе безпосереднє застосування методів когнітивної реструктуризації або аналізу глибинних схем. Таким чином, послідовність втручань не є жорстко фіксованою, а формується відповідно до індивідуальних потреб та ресурсів конкретної особи.

Другим фундаментальним принципом є модульність. Програма структурована у вигляді окремих блоків, які можуть застосовуватися автономно або комбінуватися між собою залежно від потреб клієнта. До таких блоків належать модулі когнітивно-поведінкової терапії, схема-терапії, техніки майндфулнес та психоедукаційні заходи [1, с. 149].

Кожен містить свій набір методик і інструментів, що дозволяє впливати на різні грані проблеми. Такий підхід надає фахівцю можливість диференційованого вибору найбільш релевантних інтервенцій на кожному етапі консультування та їх синергетичного поєднання для досягнення стійкого терапевтичного результату. Зазначена нелінійна організація процесу роботи виступає як індивідуальний конструкт, що забезпечує адаптивність та гнучкість до динамічних змін у стані клієнта.

Третім фундаментальним принципом програми є гнучкість, яка передбачає можливість вільного переходу між етапами роботи та повернення до вже засвоєних технік у разі потреби. У випадках виникнення труднощів або ознак регресії фахівець може тимчасово спрямувати клієнта до стабілізаційних практик чи базових елементів психоедукації. Така організація процесу дозволяє опрацьовувати одне й те саме когнітивне спотворення різними шляхами – через когнітивний аналіз, образні техніки схема-терапії або практики усвідомленості. Гнучкість забезпечує індивідуальний темп терапевтичного процесу, знижує ризик емоційного перевантаження та сприяє формуванню тривалого позитивного ефекту психологічного впливу.

Перший етап консультування був спрямований на діагностику наявних у клієнта когнітивних викривлень та проведення психоедукації, що полягала в ознайомленні клієнта з базовою моделлю, яка пояснює механізм виникнення його емоційних та поведінкових труднощів. Основною метою цього етапу було

визначення когнітивної структури проблем клієнта, підвищення рівня його усвідомленості та створення підґрунтя для подальшої корекційної роботи. [2, с. 2090.]

Наступним значущим етапом була представлення природи когнітивних викривлень. Клієнту було представлено систематичну класифікацію основних типів ірраціональних патернів мислення (наприклад, катастрофізація, максималізм), що давало йому змогу ідентифікувати та вербалізувати власні когнітивні помилки. Забезпечення такої «мови» для опису внутрішніх процесів сприяло деперсоналізації проблеми, оскільки клієнт усвідомлював, що не має дефекту особистості, а лише усталені моделі мислення, які підтримують тривогу та негативні психологічні стани.

Емоційна регуляція є критично важливим етапом, оскільки когнітивні викривлення, такі як катастрофізація або жорсткі стандарти, неминуче призводять до підвищеної тривоги, сорому та самокритицизму. Завданням цього етапу було стабілізувати афективну сферу клієнта, надавши йому інструменти для швидкого зниження інтенсивності негативних емоцій. Техніки сфокусовані на розвитку внутрішніх ресурсів (заспокійливі образи, внутрішня підтримка) та формуванні здорових комунікативних навичок, що дозволяє клієнту ефективно управляти емоційним станом і будувати безпечніші стосунки. Це створює міцну емоційну базу, необхідну для подальшої роботи з глибинними переконаннями.

Четвертий етап психологічного консультування є ключовим для глибинної структурної корекції і присвячений трансформації дезадаптивних ранніх схем. Якщо попередні терапевтичні фази були сфокусовані на корекції автоматичних думок, то даний етап забезпечує системну, довготривалу модифікацію за рахунок зміни базового ментального фундаменту клієнта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chorpita B. F., Daleiden E. L., Weisz J. R. Modularity in the Design and Application of Therapeutic Interventions. *Applied and Preventive Psychology*. 2005. Vol. 11. № 3. P. 149.
2. Kürümlüoğlu R., Tanrıverdi D. The Effects of the Psychoeducation on Cognitive Distortions, Negative Automatic Thoughts and Dysfunctional Attitudes of Patients Diagnosed with Depression. *Psychology, Health & Medicine*. 2022. Vol. 27. № 10. P. 2090.
3. Schaeuffele C. CBT at the Crossroads: The Rise of Transdiagnostic Treatments. *International Journal of Cognitive Therapy*. 2021. Vol. 14. № 1. P. 93.

УДК 159.99

А. О. Маркова

наук. керівник – PhD, ст. викладач О. Г. Разумова

Дніпро

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

Одним із найпоширеніших та найважливіших компонентів досліджень у психології особистості є характер. Під характером розуміють упорядковану й ієрархізовану сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, що формуються в процесі життєдіяльності та проявляються в діяльності, поведінці та спілкуванні як способи типового реагування.

У процесі формування характеру спостерігається дисгармонійний розвиток окремих його рис. Це явище було названо А. Є. Личко «акцентуацією характеру» та визначено як «гіпертрофована вираженість окремих його рис, що зумовлює підвищену вразливість особистості щодо певного роду впливів та ускладнює її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях».

Підлітковий вік є складним та кризовим періодом, для якого характерне загострення акцентуацій характеру, що зумовлює часте переживання

підлітками стресових ситуацій і періодів у міжособистісних взаєминах з однолітками, які характеризуються ними як кризові та, відповідно, зумовлюють необхідність вироблення індивідуального стилю подолання труднощів. Необхідність спілкуватися та будувати стосунки з іншими людьми є природною потребою для всіх, і це робить проблему міжособистісної взаємодії бажаною як у теоретичних, так і в практичних дослідженнях. Однією з проблем міжособистісної взаємодії є виявлення обставин та особистісних характеристик, які роблять деяких людей популярнішими, ніж інших.

Важливим чинником забезпечення популярності людини в суспільстві є вибір стратегії поведінки. Поведінкова стратегія людини під час взаємодії визначається тим, як вона хоче задовольнити свої інтереси (діяти активно чи пасивно) та інтереси інших людей (діяти незалежно чи разом з ними) [2].

Безсумнівного значення проблема вироблення індивідуального стилю подолання важких ситуацій набуває в підлітковому віці, який характеризується наявністю складних соціальних зв'язків, психологічною нестійкістю, загостренням акцентуацій характеру.

Саме тому було проведено діагностичне дослідження (на вибірці - 100 осіб) для ідентифікації типів акцентуацій характеру в підлітків. Було виявлено, що більшість підлітків (67 осіб) мають виражені акцентуації характеру. Найчастіше у вибірці зустрічаються такі акцентуації, як лабільний тип, циклоїдний, гіпертимний тип.

Таким чином, актуальним є вивчення механізмів формування стратегій поведінки у підлітків з акцентуаціями характеру, а також соціально-педагогічних умов для своєчасної корекції непродуктивного стилю подолання труднощів.

У сучасних реаліях необхідність проведення корекційно-розвиткової роботи в освітній організації зумовлена не тільки індивідуальними особливостями підлітків, а й зовнішніми соціально-педагогічними обставинами [1]. Ця програма має бути спрямована на:

1) підвищення рівня психолого-педагогічних знань педагогів та батьків (законних представників). Дотримання цієї умови дасть змогу уникнути педагогічних помилок, які відбуваються через недостатню компетентність у сфері розуміння сутності феномена «копінг-стратегії», вікових психофізіологічних особливостей підліткового віку, акцентуацій характеру;

2) удосконалення системи сімейного виховання, бо сім'я може виступати як джерелом як соціальної підтримки, так і стресу, що впливає на загострення акцентуацій характеру та, як наслідок, формування непродуктивних стратегій поведінки;

3) оволодіння навичками продуктивної поведінки у важких ситуаціях, розширення соціальних контактів, гармонізації емоційної сфери;

4) організація консультативної допомоги педагогам, батькам (законним представникам) та підліткам. Реалізація цієї умови сприяє підвищенню зацікавленості в дитині з боку батьків і педагогів, пред'явленню доцільних та адекватних вимог, що сприятимуть згладжуванню загострених рис характеру та, як наслідок, прояву непродуктивних стилів поведінки, що упорається;

5) формування мотивації саморозвитку через усвідомлення своїх внутрішніх переживань та причин, що їх породжують;

6) розробка та впровадження корекційно-розвиткової програми, що містить цикл взаємопов'язаних занять, головною метою яких є подолання непродуктивних та формування продуктивних стратегій поведінки у підлітків з акцентуаціями характеру.

Реалізація та дотримання всіх соціально-педагогічних умов корекції дадуть змогу домогтися максимально продуктивних результатів щодо подолання використання підлітками з акцентуаціями характеру в якості поведінки, за допомогою якої вони раніше вирішували проблеми, непродуктивних стратегій поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкевич А. В. Акцентуації характеру, їх прояви та психокорекція в підлітковому віці. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже*. Кропивницький, 2021. С. 37.

2. Кузнєцова Л. М. Особливості психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними проявами фрустрації. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. №. 10. С. 246–255.

УДК 821.111:81'373.23

С. В. Насакіна

Одеса

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОБРАЗУ ТВАРИНИ В ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена аналізу художніх творів, об'єднаних темою анімалістичного дискурсу – літератури про тварин. Об'єктом дослідження є анімалістична проза, а предметом – функціональні та композиційно-стилістичні особливості в літературному просторі.

Метою дослідження є розгляд анімалістичного дискурсу як невід'ємної складової західноєвропейської художньої прози. Антропоморфізм, який полягає в приписуванні тваринам людських рис, емоцій чи когнітивних здібностей, є наскрізною рисою анімалістичної літератури. Його вияв не обмежується лише наданням тваринам внутрішньої свідомості чи здатності до мовлення, але й глибоко інтегрується у мовну архітектоніку багатьох творів. Зазначимо, що флора і фауна входять до етнічної картин світу і є її складниками [1, с. 21]. Серед цих елементів особливе місце займає анімалістичний світ, оскільки тваринні образи виконують важливу функцію у культурній та світоглядній площині.

У статті розглядаються шляхи формування світогляду людини через образ тварин. Тварини виділяються як важливий елемент знання, що впливає на людське пізнання та уяву. Протягом століть тварини займали центральне місце в літературі всього світу, виступаючи не лише як супутники, а й як символи морального, соціального та філософського осмислення. Дуже часто тварини в літературних творах мають людські риси та говорять, думають або діють як люди, що відображає феномен антропоморфізму. Мета цього дослідження – висвітлити багатогранну, часто амбівалентну функцію тварин у літературі, аналізуючи її розвиток протягом різних історичних епох.

Велика кількість казок та байок зображує тварин як вірних помічників або моральних наставників для людей. Наприклад, у французькій казці Шарля Перро «Кіт у чоботях» розумний кіт використовує дотепність та хитрість, щоб покращити соціальне становище свого господаря, символізуючи таким чином розум та відданість. Так само, в байках Езопа, таких як «Лев і миша» або «Мураха і коник», тварини виступають як моральні вчителі, які розкривають універсальні істини про людську поведінку. В індійській літературі казки Панчатантри зображують тварин як мудрих радників, які допомагають людям зрозуміти такі чесноти, як дружба, справедливість і самоконтроль.

Ця традиція використання анімалістичних образів для морально-дидактичних цілей знайшла своє продовження і в західній культурі. У дитячій літературі (наприклад, «Вінні-Пух» А. Мілна, «Книга Джунглів» Р. Кіплінга) тварини найчастіше друзі, що символізують доброту та підтримку. Тварини джунглів, такі як пантера Багіра, ведмідь Балу та тигр Шер-Хан, кажуть, навчають Мауглі законам джунглів та взаємодіють як члени складного суспільства. Тварини поводяться як наставники (Балу, Багіра) чи антагоністи (Шер-Хан), відбиваючи людські архетипи - вчителя, ворога, друга. Тварини в казці «Аліса в країні чудес» Л. Керрола, такі як Чеширський Кіт, Березневий Заєць, Білий Кролик та Гусениця, розмовляють, філософствують та беруть участь в абсурдних діалогах з Алісою. Вони поводяться як ексцентричні особистості. Дослідники вважають, що казки про тварин є найдавнішими

оповідями кожного народу і незважаючи на етнічну своєрідність персонажів і сюжетів, їх об'єднує належність до анімалістичного типу та антропоморфне зображення тварин [2, с. 143].

Однак літературне зображення тварин з часом змінювалося. У пізніші періоди тварини іноді ставали ворогами або суперниками людей. Це видно з оповідання Г. Г. Манро (Сакі) «Тоберморі», де кіт, якого навчили розмовляти, викриває лицемірство людського суспільства. Автор твору натякає на те, що межа між людською та тваринною природою є крихкою, і що спроби перетнути її можуть розкрити темний бік людства.

З одного боку, антропоморфізм у літературі служить дзеркалом, що відображає людське життя, суспільство та політику. Наприклад, у творі К. Грема «Вітер у вербах» тварини живуть в ідеалізованому сільському світі, проте їхні пригоди тонко зображують людські чесноти та слабкості, такі як дружба, жадібність та безвідповідальність. Подібно до цього, у творі Дж. Орвелла «Скотоферма» тварини символізують політичних діячів та події ХХ століття, ілюструючи, як влада розбещує, а рівність зникає в тоталітарних системах.

З іншого боку, сучасна література часто демонструє протилежну тенденцію – антиантропологічний зсув. У цьому контексті тварина перестає бути моральним наставником чи другом і трансформується в носія загрозливих, часто метафізичних сил. У романі С. Кінга «Кладовище домашніх тварин» тварини стають символами смерті та неконтрольованих сил природи. Так само, у «Вендіго» А. Блеквуда тваринні інстинкти уособлюють первісний хаос та страх втратити свою людяність. Такі зображення розкривають зростаючу тривогу в сучасному суспільстві щодо технологій, етики та руйнування природної гармонії.

Більше того, постмодерністські автори часто використовують тварин, щоб кинути виклик антропоцентризму – переконанню, що людина є центром Всесвіту. Наприклад, у творі Дж. М. Кутзее «Життя тварин» філософські

діалоги між письменницею та її аудиторією ставлять під сумнів моральну перевагу людей над тваринами.

Отже, діахронічне дослідження казок, оповідань та романів про тварин призводить до висновку, що в різні епохи тварини постають або як друзі, або як вороги людства. Ця трансформація відображає зміну культурних цінностей, етичних дилем та філософських уявлень про взаємозв'язок між людиною та природою. Зрештою, образ тварини в літературі допомагає людям краще зрозуміти себе – свої страхи, бажання та місце у світі живих істот.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоменюк О. О. Концептосфери флори і фауни в українській дитячій прозі Є. Гуцала і М. Вінграновського: дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01. Тернопіль, 2015. 328 с.
2. Ігіна О. В., Гайошко Л. О., Сиротенко Т. В. Про анімалізм та антропоморфізм у художній літературі. *Записки з романо-германської філології*. 2020. Вип. 44. С. 139–148.

УДК 378.147

Н. А. Несторук

Дніпро

АСПЕКТИ ПРАГМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ: МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ

Натепер виникає необхідність у розробці певних організаційно-технологічних рішень у чинній педагогічній практиці, спроможних забезпечувати активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювати їх фахову мотивацію, що у підсумку має сприяти успішності і, безперечно, досягненню належного рівня фахової компетентності майбутніх фахівців. Контекстуальна взаємодія таких організаційно-технологічних рішень з чільними методами педагогічної діяльності продукує діяльнісні феномени, які

прийнято називати освітніми технологіями [3, с. 43–44]. Залежно від цільових пріоритетів освітньої технології відбувається її змістово-функціональне наповнення, завдяки якому в навчанні забезпечується можливість послуговуватися певними мотиваційними інструментами пізнавальної діяльності. Такого роду інструменти можуть мати як фахово чи предметно обумовлену, так і загально-розвивальну або Его-обумовлену природу, але в будь-якому випадку вони неодмінно пов'язані з когнітивними процесами особистості.

Метою роботи є позиціювання методів проблемного навчання, як мотиваційного інструменту фахової підготовки в системі вищої освіти.

На етапі констатуючого експерименту використовувались наступні методи дослідження мотивації студентів до вивчення фахово зорієнтованих дисциплін: анкетування для визначення загального ставлення студентів до навчання, рівня мотивації до вивчення фахово орієнтованих дисциплін; спостереження за особливостями діяльності студентів на заняттях у звичайних умовах; особисті бесіди зі студентами; проведення тестових завдань з навчальних дисциплін для встановлення прогалин у засвоєнні матеріалу та підготовки проблемних ситуацій задля сприяння усуненню виявлених прогалин у максимально короткий термін; з'ясування достовірності отриманих результатів за допомогою статистичних методів.

В межах з'ясування можливостей з активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів було здійснено розробку проблемних завдань виробничого характеру [6, с. 134–135], тестових завдань для поточного і підсумкового контролю знань студентів, питань для самоконтролю студентів, а також інструкцій до виконання практичних та лабораторних робіт (експериментів) із застосуванням проблемних ситуацій, скореговано зміст навчальних програм професійно зорієнтованих дисциплін відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Організаційно-педагогічні засади освітньої діяльності, передбачаючи мотиваційне супроводження як інструмент внутрішнього стимулювання,

продукований використанням проблемних ситуацій фахово-зорієнтованого спрямування.

Зважаючи на зазначене, було збільшено використання проблемних ситуацій для формування вмінь практичного застосування знань, включаючи самостійні, а також творчі завдання. Психологічне підґрунтя такої позиції базувалося на тому, що окрім мислення пізнавальна діяльність починається лише тоді, коли студент зустрічається з якимись інтелектуальними утрудненнями, які вимагають уваги, сутнісного сприйняття, пам'яті, тобто цілісності функціонування психічних процесів, сполучених з психічними витратами і зусиллями. Впливаючи на психічний стан студентів завданнями, що містять проблемні ситуації, було досягнуто високої емоційної активності внаслідок розкриття професійного й життєвого значення проблем. Емоції – це пряма відповідь на стимуляцію навколишнього середовища і, спираючись на емоції, людина виконує необхідні дії та досягає поставлених цілей [5, с. 43].

Вирішення завдання, яке передбачало аналіз впливу проблемних ситуацій на активізацію навчально-пізнавальної діяльності та її якісні показники, передбачало використання статистичних методів, результати яких були оприлюднено в доповіді Impact of a problem-based approach on IT student learning на IEEE 19th International Conference on Computer Science and Information Technologies (CSIT 2024) 16-19 October 2024, Lviv, UKRAINE. Track 3. ICT in Education. IEEE. 2024. ISSN 2766-3639. URL : <https://csit.ieee.org.ua/accepted-papers/#1631802299579-c33c37f8-cc44>.

Порівнюючи отримані в експерименті результати досліджень з дослідженнями E. Colagrande, S. De Assis Martorano & A. Arroio [2, с. 527], L. M. Márquez, J. Llinás & F. Macías [4, с. 92], Н. І. Рибак [1] ми дійшли висновку, що використання засобів проблемного навчання дозволяє найбільш послідовно долати суб'єктивні труднощі, які є наслідком різного рівня навченості; надавати гнучкості системі навчання. Це дозволяє зробити процес навчання більш ефективним і зрозумілим, придатним для застосування фахових знань і умінь в реальних життєвих і виробничих ситуаціях; оптимізації

навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка досягається за рахунок мотивації, посилення зацікавленості у результатах навчання, дієвості зворотного зв'язку, адаптивності. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів методами проблемного навчання дозволяє досягти позитивного навчального ефекту.

Впровадження у систему підготовки фахівців методів проблемного навчання, проблемних ситуацій фахового спрямування, сприятливого мотиваційного та емоційного супроводження, дозволило досягти активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і тим самим підвищити їх академічну успішність. Виявлені в експериментальному дослідженні тенденції дають підстави вважати за доцільне поширення розроблених заходів на інші навчальні заклади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рибак Н. І. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2018 URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/13690 (дата звернення: 18.10.2025).
2. Colagrande E. A., de Assis Martorano S. A., Arroio A. Views of a Group of Pre-service Science Teachers on the Use of Experimental Activities in Science Teaching. *Problems of Education in the 21st Century*. 2017. Vol.75 (6). P. 525–534.
3. Glossary of educational technology terms. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 250 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000060725/PDF/060725qaa0.pdf.multi> (дата звернення: 19.10.2025).
4. Márquez L. M. T., Llinás J. G., Macías F. S. Collaborative Learning: Use of the JIGSAW Technique in Mapping Concepts of Physics. *Problems of Education in the 21st Century*. 2017. Vol. 75 (1). P. 92–101. URL: <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=1232395> (дата звернення: 17.10.2025).

5. Melnik V. V. Fear Phenomenon in Existential Philosophy. *Anthropological measurements of philosophical research*. 2017. Vol.11. P.41–48. doi: 10.15802/ampr.v0i11.105476.

6. Nestoruk N. A., Chykunov P. O. Optimization of the Technology of Mastering Competence Complex for Professional Activity of Electromechanical engineers. *Science and education*. 2017. Vol. 10. P. 133–138. doi: 10.24195/2414-4665-2017-10-18.

УДК 821.161.2

О. В. Муратова

Дніпро

ЕРОТИЧНІ МОТИВИ В ПОЕМІ І. П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО «ЕНЕЇДА»

Традиційно поему І. П. Котляревського «Енеїда» досліджують як перший твір нової української літератури, який поєднав європейську барокову і класицистичну традицію з українським народним гумором, соціальною сатирою та фольклорною образністю. Водночас, поза увагою науковців залишається чуттєво-еротичний аспект твору, що має не лише естетичну, а й культурно-антропологічну значущість, адже еротичні мотиви в поемі є важливим елементом характеристики персонажів, соціального типу, а також способом осмислення тілесності в контексті української барокової та народної сміхової культури.

У гуманітаристиці еротику розглядають не лише як тему любові чи сексуальності, а і як спосіб художнього пізнання людини через тілесність. Еротичний дискурс художньої літератури є однією з форм подолання культурних табу, засобом вираження індивідуальної свободи людини.

Досліджуючи основні риси еротичного концепту в українській літературі, У. Жорнокуй наголошує, що «вплив на розвиток української культури кількох традицій призвів до виникнення подвійної еротичної концептосфери —

«любів/кохання», які є виразниками роздвоєності в інтимній сфері. Незважаючи на двоїстий характер ці поняття є центральним у національній концептосфері й визначають глибинні основи світоглядної парадигми носіїв української культури. Більше того, розуміння еротичного концепту носить індивідуальні риси, обумовлені унікальністю світовідчуття, а саме трактування категорії кохання диктується художньою системою образів, яку письменники створюють» [1, с. 102].

На думку Т. Кабанець, «Формування моделей любові на вітчизняному просторі має свої особливості, витоки яких сягають слов'янської міфології. Вже в базових космологічних уявленнях слов'ян виникає поняття любові, як божественної родючої сили, та й вся світова гармонія уявляється як священний шлюб неба та землі» [2].

У народній сміховій культурі Ренесансу й бароко тіло не відділяється від духу – воно є центром життєвого оновлення, символом безперервності існування. Саме тому, на нашу думку, дослідники творчості І. Котляревського вбачають у його концепції тілесності не вульгарність, а форму народного гуманізму, в якому людина цінна своєю природністю.

Еротичні мотиви в «Енеїді» є органічною частиною бурлескно-карнавальної поетики твору. Автор уводить еротику саме як елемент сміхової культури, що протистоїть офіційному, суворому, імперському порядку. Так, наприклад, головний герой твору Еней і його побратими – життєрадісні, хтиві, веселі люди, для яких любов і чуттєвість є природною частина буття: «Еней був парубок моторний І хлопець хоть куди козак...» [3]. У цьому образі – синтез народної тілесності, молодечої сили й еротичної енергії. Саме через Енея І. Котляревський формує архетип українського героя не як безпристрасного воїна, а як «живої людини» – земної, щирої, чутливої. Його любовні пригоди з Дидоною («...Потім з Дидоною обнявшись, Поцілювались гарно всмак; За рученьки біленькі взявшись, Балакали то с'як, то так. Пішли к Дидоні до господи Через великі переходи, Ввійшли в світлицю та й на піл...»; «Та й сам Еней, сподар, і паню Підмовив паритися в баню...Уже ж було не без гріха!»,

«Як з ним побігла на охоту, Та грім загнав їх в темний льох... Лихий їх зна, що там робили, Було не видно з-за могили, В льоху ж сиділи тільки вдвох» [3]), загравання з сестрою Дидони Ганною («Еней і сам так розходився, Як на аркані жеребець, Що трохи не увередився, Пішовши з Гандзею в танець» [3]) не мають відтінку гріховності – це швидше прояв природного життєвого імпульсу.

Переносячи античну героїку в українські реалії, автор позбавляє її величчя через тілесне наближення. Венера у творі – не абстрактна богиня любові, а турботлива мати, в якій поєднано божественне, побутове й тілесне: «Венера, не послідня шльоха, Проворна, враг її не взяв, Побачила, що так полоха Еол синка, що аж захляв; Умилася, причепурилась І, як в неділю, нарядилась, Хоть би до дудки на танець! Взяла очіпок грезетовий І кунтуш з усами люстровий, Пішла к Зевесу на ралець» [3]. У такий спосіб І. Котляревський руйнує дистанцію між «небесним» і «земним» коханням, чуттєвість у творі стає засобом десакралізації героїв і богів. Автор доводить, що тілесність – не протилежність духовному, а його частина, притаманна як богам, так і людям.

Якщо ж досліджувати «Енеїду» крізь психоаналітичну оптику, еротичні мотиви можна інтерпретувати як прояв несвідомої енергії (лібідо), спрямованої на подолання травми вигнання, втрати батьківщини. Подорож Енея – це рух між пристрастю й обов'язком, між насолодою й відповідальністю.

Еротичні сцени, зокрема історія з Дидоною, мають амбівалентний характер: вони символізують спокусу залишитися у світі насолоди, але водночас – потребу йти далі, до нового життя. Так тілесність у творі стає частиною духовного шляху героя.

Через еротичний дискурс І. Котляревський вибудовує нову модель української ідентичності. Його герої живуть «по-людськи», сміються, кохають, п'ють, бешкетують – і в цьому виявляється їхня свобода. Еротика тут – спосіб подолання рабської моралі, символ вільної душі. Народна тілесність стає знаком внутрішньої незалежності.

Узагальнюючи зазначене вище, доходимо висновку, що еротичні мотиви «Енеїди» І. Котляревського – це не випадковий комічний елемент, а складова

системи народного світогляду, де тілесність є продовженням духовності. Еротика в поемі функціонує як: естетична категорія (джерело краси, гри, насолоди); соціально-сатиричний інструмент (засіб пародіювання високих жанрів і ієрархій); антропологічний символ (вияв життєвої енергії, свободи, національної самосвідомості).

Поєднавши народну тілесність і класицистичну форму, І. Котляревському вдалося створити унікальний еротичний код української культури – життєствердний, іронічний, вільний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жорнокуй У. В. Основні риси еротичного концепту в українській літературі: штрихи до проблеми. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Філологічні науки. 2014. Вип. 206. С. 102–109.
2. Кабанець Т. О. Особливості втілення відносин любові в українській художній культурі. URL: <https://surl.li/vwuywl>
3. Котляревський І. Енеїда. URL: <https://surl.li/nrtmxf>
4. Любощі, затінені парою і піною: Перший еротичний комікс Анатолія Базилевича (ілюстрації до «Енеїди» І. Котляревського). URL: <https://surl.li/omgxpx>
5. Нахлік Євген. «Перелицьований світ Івана Котляревського: текст – інтертекст – контекст» (С. 138–146 монографії – сороміцький характер твору). URL: <https://surl.li/pxdlex>

УДК 811.111.1:37.091.32

А. Ю. Олійник

наук. керівник – к. пед. н., доц. Е. Л. Ананьян

Дніпро

METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING LEXICAL COMPETENCE

TO SENIOR SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

In modern foreign language teaching methodology, the formation of lexical competence among students occupies a central place. Lexical knowledge is essential for effective communication, as it determines the level of language proficiency and the ability to convey thoughts, ideas, and emotions. Since high school students are at a stage of in-depth language learning, the application of specialized methods for developing their lexical competence becomes crucial. This paper will discuss the methodological features of teaching lexical competence in English lessons for senior school students and the methods that help students improve their lexical skills.

Lexical competence, as part of overall language competence, defines students' ability to use lexical units correctly for effective communication. It involves not only knowing the meanings of words but also the ability to select and use them appropriately in context, as well as understanding the meanings of new words that appear during the learning process. The development of lexical competence broadens students' linguistic horizons and contributes to the growth of their speaking and writing skills.

It is important to note that lexical competence is not limited to the knowledge of words. As Harmer points out, «Assessment should not be limited to formal tests, but should also consider the ability of students to use words in meaningful contexts and to adapt them according to communicative needs» [3]. This emphasizes that for successful vocabulary learning, it is necessary to evaluate not only theoretical knowledge but also the practical use of words in various situations.

Depending on the lesson's objectives and tasks, different methods and techniques are used in senior school English lessons to develop lexical skills. One such method is contextual learning, where new words are introduced in context, allowing students to understand their meaning and usage. As Brown notes, «Technological tools create opportunities for students to practice language skills in real-world contexts and at their own pace, providing them with immediate feedback

and allowing for continuous improvement» [1]. This method enables students not only to learn new words but also to apply them in real-life situations.

Another important method is the associative mapping technique, which helps visualize lexical units and find connections between them. Creating associative maps aids students in better memorizing new words and improving their application in language. Techniques like this are particularly effective for senior school students, as they foster critical thinking and a deeper understanding of vocabulary.

Modern vocabulary teaching methods require the use of cutting-edge technologies. Web resources, mobile apps, and interactive platforms help diversify the vocabulary learning process. The use of programs that automatically generate exercises for learning new words creates opportunities for individualized work with vocabulary. As teachers increasingly have access to technological tools, «Technological tools create opportunities for students to practice language skills in real-world contexts and at their own pace, providing them with immediate feedback and allowing for continuous improvement» [2]. Additionally, new technologies allow students to receive immediate feedback on their language errors, making the learning process more dynamic and effective.

Active learning methods involve engaging students in the process of independent knowledge acquisition and the practical application of vocabulary. The problem-solving method, where students must independently find words that meet specific requirements, not only helps students learn vocabulary but also develops critical thinking and independent working skills. As Smith states, «Assessment should not be limited to formal tests, but should also consider the ability of students to use words in meaningful contexts and to adapt them according to communicative needs» [2]. This approach enables students to work with vocabulary in conditions close to real-life situations, preparing them for using English in practical contexts.

Assessment of lexical knowledge in senior school English lessons is carried out not only through testing but also through observing students' use of vocabulary in real contexts. Tasks that require the use of new words in various contexts allow teachers to evaluate how well students have mastered the lexical material. It is important that

assessment is not limited to formal tests but also reflects students' real language abilities.

In conclusion, teaching lexical competence in English lessons for senior school students is a crucial element in the development of students' language proficiency. The use of various methods such as contextual learning, associative maps, interactive games, and modern technologies contributes to the effective acquisition of vocabulary and the improvement of students' communicative skills. To achieve better results, it is important that students not only learn new words but also actively use them in different contexts, which will help deepen their understanding and use of language in real-life situations.

REFERENCES

1. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education. Fifth Edition. Copyright. 2007 by Pearson Education, Inc. 423 p.
2. Chun D., Kern R., Smith B. Technology in Language Teaching: Trends and Tools. Cambridge University Press. *The Modern Language Journal*. 2019. P. 64–80
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Bahram-Kazemian/post/Can-anyone-help-with-learning-strategies-for-creating-autonomous-earners/attachment/59d6303ac49f478072ea06b5/AS%3A273601113067522%401442242996719/download/jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching.pdf>

УДК 81-112

В. Ю. Осипенко

Дніпро

SPECIFIC FEATURES OF DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS

In contemporary linguistics, the concept of *discourse* has emerged as one of the most significant and widely debated phenomena. Rather than being confined to

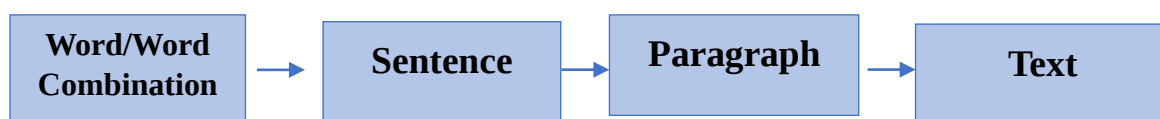
grammatical or syntactic boundaries, discourse is conceived as a complex linguistic and communicative formation that transcends the level of isolated sentences and encompasses broader interactional processes. It integrates structural, pragmatic, cognitive, and sociocultural dimensions of communication, reflecting both individual expression and collective communicative norms. During the early decades of the 21st century, scholars have increasingly turned their attention to its distinctive features, its evolving nature, and its power to shape cultural and social realities.

Consequently, modern research identifies several defining features of discourse, including **coherence**, **interactivity**, **contextuality**, and **pragmatic orientation**. *Coherence* provides unity and logical consistency to texts and conversations, while *interactivity* reveals their inherently dialogical character. *Contextuality* emphasizes the dependence of meaning on communicative circumstances, and *pragmatic orientation* shows that discourse always serves communicative and social goals.

Taken together, these features indicate that discourse functions not merely as a medium of information exchange, but as an instrument of constructing and regulating social interaction.

To illustrate this, discourse may be viewed as a hierarchical system that is organized at several levels, from words and sentences to larger textual units.

Scheme 1. Levels of Discourse Organization



This model illustrates how discourse integrates smaller linguistic elements into coherent, higher-order structures, thereby functioning as a complete communicative system.

Building upon this structural perspective, early 21st-century scholarship has increasingly focused on the interrelation between discourse, ideology, and power. The phenomenon of political correctness, for instance, demonstrates how discursive practices influence the regulation of speech and reflect shifts in societal values.

According to G. Loury [2], intellectual discourse operates both as a channel of communication and as a mechanism of social regulation. Similarly, Ch. Tollefsen [4] highlights the complexity of public discourse, emphasizing its dependence on norms of civility. These perspectives reveal that discourse is never ideologically neutral but actively participates in the negotiation of values and meanings within society.

Another important dimension concerns the structural organization of discourse. Researchers distinguish several levels – from word combinations and sentences to paragraphs – interconnected by linguistic markers that ensure cohesion. P. Stoll [3] underlines the role of sequentiality as a fundamental principle of organization. Discourse unfolds through sequences linked by discourse markers such as *however*, *therefore*, and *on the other hand*, which signal logical transitions and maintain overall coherence. Conversation analysis develops this approach further by describing adjacency pairs, conditional relevance, and preference organization as mechanisms that provide predictability in interaction.

To see how sequential organization functions in practice, discourse can be imagined as a chain of interconnected segments linked by linguistic signals that indicate logical or rhetorical relations.

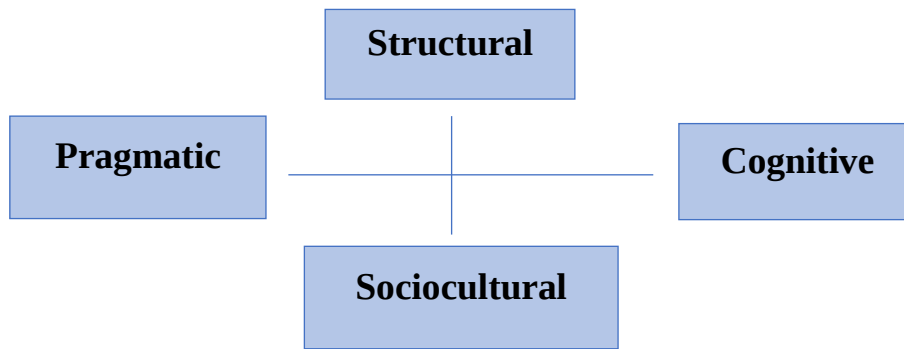
Scheme 2. Sequential Structure of Discourse

**Discourse Sequence 1 → Marker (however) → Sequence 2
→ Marker (therefore) → Sequence 3 → ...**

This linear representation shows that each sequence contributes to the overall coherence of discourse, while discourse markers serve as connectors that guide the flow and logic of communication.

The multidimensionality of discourse can be schematically represented to illustrate the interconnection of its structural, pragmatic, cognitive, and sociocultural dimensions:

Scheme 3. Discourse as a Multidimensional Phenomenon



This scheme highlights the interdependence of diverse dimensions that collectively define the nature and functioning of discourse.

Having explored its structural and ideological dimensions, it is equally important to consider how discourse operates in practical communication contexts. In applied research, discourse is examined as a strategic instrument in media, marketing, public relations, and advertising. F. Haase [1] argues that professional communication in these fields demonstrates the persuasive and functional dimension of discourse, oriented toward shaping behavior, constructing images, and influencing audiences.

In conclusion, the study of discourse in modern linguistics reveals its complexity, interdisciplinarity, and dynamic nature. Discourse is increasingly conceived as an integrative system that unites linguistic structure, pragmatic function, cognitive processing, and sociocultural context. It also embodies a layered and sequential structure, where coherence and discourse markers ensure the logical flow and communicative effectiveness of interaction. Beyond its structural nature, discourse operates as a mechanism of identity formation, ideological mediation, and social interaction. By addressing its structural organization, ideological functions, and practical applications across communicative domains, contemporary scholarship underscores the central role of discourse in shaping communication, cognition, and cultural transformation in the 21st century.

REFERENCES

1. Haase F.-A. Towards a Theory for Professional Communications. Discourse and Communication Elements in Contemporary Marketing and PR Strategies. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 2009. Vol. 24. № 4. P. 75–92.

2. Loury G. C. Self-Censorship in Public Discourse: A Theory of «Political Correctness» and Related Phenomena. *Rationality and Society*. Boston University. Vol. 6. № 4. 1993. P. 428–461.

3. Stoll P. Sequence and Hierarchy in Discourse Organization. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. University of Alicante, 1996. Vol. 9. P. 119–131.

4. Tollefsen C. O. What Is Public Discourse? *Public Discourse. The Journal of the Witherspoon Institute*. 2009.

УДК 811.111:355/359

Ihor Ostapenko

Oksana Bohovyk

Dnipro

LANGUAGE TRAINING OF FUTURE OFFICERS: PSYCHOLINGUISTIC AND COMMUNICATIVE ASPECTS

In the modern operational environment, defined by hybrid warfare, international peacekeeping, and joint exercises, an officer's language proficiency is no longer just an advantage but a vital combat skill. Effective communication is crucial for operational success. It is fundamental to combat identification procedures to prevent friendly fire, essential for effective command and control, and a key tool for engaging with local populations in stabilisation missions.

However, the existing system of linguistic training in military higher education institutions is often oriented towards general linguistics, failing to account for the specifics of military communication, the psycholinguistic mechanisms of decision-making, and the challenges of the intercultural environment. This necessitates the integration of psycholinguistic and communicative approaches into the linguistic

training of future officers to form their professional mindset and ensure effective performance in an intercultural context.

Language serves not only as a means of communication but also as a fundamental tool of thought, without which it is impossible to imagine the processes of decision-making, situation assessment, or formulating orders. For an officer, it performs a dual function: cognitive, when it becomes an instrument for comprehending reality, and communicative, when it transforms thought into a clear, structured command. The psycholinguistic aspect of military thinking is particularly evident in the phenomenon of inner speech, which accompanies an officer's analytical activity during planning, risk assessment, and analysis of the battlefield situation. This 'internal dialogue' facilitates the verbalisation of tactical concepts, scenario modelling and prediction of enemy actions. According to contemporary research, inner speech is a key to situational awareness, which includes the perception of the situation and the forecasting of events. Military commanders make decisions by recognising patterns based on their deep experience, which allows them to mentally run through different scenarios before acting. This ability is the foundation of situational awareness – understanding what is happening to predict what will happen next [7, p. 35]. Endsley explicitly states that the highest level of awareness, 'projection of future status', requires mental models and simulation, which are closely linked to verbal and conceptual structures in the mind [2, pp. 32–64].

Therefore, according to research on decision-making, inner speech is a key mechanism for maintaining situational awareness, the ability to perceive a situation and forecast events. This aligns with G. Klein's Recognition-Primed Decision Model, where experts use their experience to simulate the course of events mentally [7].

This process is an expression of structured verbal thinking, where the officer is required to sequentially verbalise and record the mission, situation, and course of action schemes. Thus, the verbalisation of a combat concept, where a complex tactical thought is transformed into a clear command, serves as a framework for

operational thinking, and language acts as an instrument for the cognitive structuring of reality.

The influence of language on the perception of reality in a military environment is manifested through the specifics of military terminology, which strives for maximum precision and the avoidance of ambiguity, performing an information 'compression' function. Research on communication under high stress, such as in aviation, shows that linguistic precision is a cognitive characteristic dependent on the ability to process information under increased load [1]. However, under stressful conditions, speech undergoes significant changes: stress leads to a narrowing of attention, simplification of syntax, and a propensity for stereotypical phrases and errors, which are typical cognitive effects studied, in particular, in the context of extreme professions [8, pp. 1-45]. This is precisely why it is crucial to train the automatism of linguistic reactions through the practice of standard radio reports and calls in stressful situations, forming a speech reflex: the ability to speak accurately, quickly, and logically, even under conditions of cognitive overload.

In the globalised security environment, an officer acts not only as a commander but also as a mediator between cultures. Their ability to communicate effectively with representatives of other countries, adhering to the principles of respect and ethical prudence, becomes a strategic success factor. As Hofstede notes, culture is the 'software of the mind', forming the basis for effective interaction in an environment with different values [5, p. 6]. Key is the ability to recognise cultural barriers, such as differences in non-verbal communication and communication styles, for example, low-context versus high-context cultures [4, p. 101]. Effective communication in multinational operations is a primary method for de-escalating tension and preventing conflicts, based on principles focusing on the problem, not the people [3, p. 23].

The role of translation as a strategic element of communication deserves separate attention. In multinational operations, the military translator is a key unit, ensuring accuracy, trust and operational efficiency. The main requirements for translation in military operations are terminological precision, speed and contextual appropriateness. This requires achieving pragmatic equivalence, according to

House's model of translation quality assessment, which emphasises reproducing the function of an utterance, not just its formal meaning [6, p. 54]. An officer's training must include skills for effective collaboration with a translator, an awareness of the limitations of translation and an understanding of its strategic importance for unit safety and mission outcome.

Therefore, the linguistic competence of a modern officer is an integral combat quality that directly impacts the effectiveness of management, decision-making and interaction in an intercultural environment. The linguistic training of future officers requires a comprehensive approach that integrates linguistic, psycholinguistic and communicative aspects. This involves developing not only language skills but also inner speech as a tool for situational awareness, as well as fostering intercultural sensitivity. A practice-oriented approach is the most effective, including training in conditions as close as possible to real combat scenarios, particularly under time pressure and stress. The strategic role of translation in military communication requires an officer to interact effectively with a translator and understand the risks of communication errors. Thus, linguistic training, built on the foundations of cognitive linguistics, communication theory and intercultural studies, must become an integral component of shaping an officer-leader capable of effective thinking, command and interaction in the modern, complex operational environment.

LITERATURE

1. Cushing S. *Fatal Words: Communication Clashes and Aircraft Crashes*. Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press, 2007. 176 p.
2. Endsley M. R. Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors*. 1995. Vol. 37. № 1. P. 32–64.
3. Fisher R., Ury W., Patton B. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* / 3rd ed. New York: Penguin Books, 2011. 204 p.
4. Hall E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976. 298 p.
5. Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind* / 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2010. 561 p.

6. House J. Translation Quality Assessment: Past and Present. London; New York: Routledge, 2015. 158 p.
7. Klein G. A. Sources of Power: How People Make Decisions. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1999. 352 p.
8. Salas E., Driskell J. E., Hughes S. The Study of Stress and Human Performance. *Stress and Human performance* / ed. by A. D. Baddeley, J. T. E. Richardson. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. P. 1–45.

УДК 81`22

А. Г. Парахін
Дніпро

ГОЛОД ЯК МЕТАФОРА СПРАВЖНОСТІ В ХУДОЖНІЙ ТВОРЧОСТІ

Питання «Чи повинен художник бути голодним?» – це не тільки метафора, а й культурний міф, який укорінений в уявленні про творчість.

Існує романтизоване уявлення, що страждання та потреба загострюють сприйняття, стимулюють креативність та наближають художника до «справжнього мистецтва». Але цей міф не обов'язково підтверджується практикою. Голод і поневір'я можуть руйнувати здоров'я, забирати сили та знижувати здатність до концентрації – тобто заважати творчості, а не допомагати їй.

Можна припустити, що коли художник стає комерційно успішним, він перестає бути щирим. У цьому сенсі голод – знак непідкупності. Втім, у цьому приховано спрощення. Заробляти мистецтвом – не означає йти на компроміси. Це, на нашу думку, вказує на можливість поєднувати внутрішні переконання із зовнішнім світом.

Однак особисті амбіції, зокрема фінансові, можуть штовхати до інтенсивної роботи. З іншого боку, важливо розрізняти короткострокову напругу та хронічну бідність. Перше може бути стимулом, друге –

виснаженням. Звідси можна зробити перше припущення: художник не повинен бути голодним, щоб бути справжнім. Але голод – у метафоричному сенсі – спрага висловити, досліджувати, докопатися до суті – необхідна умова художньої творчості. Не фізична бідність, а внутрішній голод є паливом мистецтва.

Емоції як частина внутрішніх переживань можуть стати основою творчості. Сильні почуття – любов, біль, захоплення, самотність – це сильний поштовх до творення. Надаючи художньому твору справжності, емоції дозволяють реципієнту твору мистецтва зчитувати почуття, закладені в ньому, навіть якщо форма абстрактна. Проте називати їх головним чинником було б спрощенням. Вони підживлюють творчу енергію, прагнення митця до реалізації, але не завжди виступають власне «двигуном» мистецької активності.

Художник може працювати на замовлення, у ремісничій традиції, без особистого емоційного внеску – і все одно творити якісні речі. Наприклад, К. С. Малевич з «Чорним квадратом» не висловлював емоцію у прямому сенсі, а досліджував межі живопису та сприйняття. Але найчастіше мистецтво – це передача емоційного досвіду. Емоція робить твір «живим». Е. Мунк у «Крику», зокрема, висловив не форму, а екзистенційний жах. Це працює тому, що емоція знаходиться у центрі творчої діяльності.

Таким чином, можна дійти висновку, що художник повинен не голодувати, а страждати (загальнослов'янськ. *страда* – «робота; нужда»; лат. *sterno* – «занурюватися, губити»). Однак страждання – це вища ступінь емоції, крайня форма однієї з її гілок – болю. Воно глибоке, всепоглинаюче, але не стоїть вище за інші почуття за своєю значущістю в людському досвіді або в мистецтві.

То чому ж багато хто хоче бачити художника голодним, страждаючим, маргіналом? Існує стереотипна думка, що бідність очищує, а гроші псують. Якщо митець вбогий, то він не підкуплений і тому щирий. Якщо митець успішний – то він продався. Героїзація художника створила образ страждаючого генія, страждання якого – майже обов'язкова умова глибини. Читачам чи глядачам подобається бачити у мистецтві жертву. Це перетворює

художника на мученика. Коли митець бідний, він не загрожує суспільству. Він не створює дискомфорту через успіх, тому його можна сприймати трохи зверхньо. Це спосіб знешкодити художника, поставивши його на місце. Коли митець заробляє, особливо на своєму «внутрішньому», це може спричинити агресію. У сучасному світі багато фальші, маркетингу, брендів. Люди інтуїтивно шукають те, що «справжнє». А страждання видається доказом справжності, адже більш важко підробити.

Звідси випливає, що бажання бачити художника голодним – це синтез романтики, недовіри до успіху, прагнення до достовірності та підсвідомої потреби у жертві. Але це, вважаємо, – нездорове уявлення. Художник не повинен бути голодним, він має бути справжнім. А бути справжнім можна і в злиднях, і в комфорті – питання тільки в щирості перед собою.

УДК 3.37.02

А. О. Пензіна

наук. керівник – ст. викладач Т. О. Лозова

Дніпро

**ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ДЛЯ СТВОРЕННЯ КАЗКОВИХ НАРАТИВІВ
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
ЯК ЗАСІБ ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Процес оволодіння іноземною мовою у молодшому шкільному віці має свої особливості, пов'язані з природними механізмами засвоєння мови дитиною. Сучасні технології, зокрема штучний інтелект, відкривають нові можливості для вчителів у створенні сприятливого мовного середовища на уроці англійської мови, що наближає процес навчання до природного способу опанування мови [2, с. 125-147].

Розглядаючи процес оволодіння рідною мовою, ми спостерігаємо, як українська дитина, перебуваючи у природному україномовному оточенні, поступово засвоює складні граматичні конструкції, правильні відмінкові форми, назви предметів та явищ. Цей процес відбувається органічно, без примусу та зубріння, через постійне занурення в мовне середовище, де дитина чує правильне мовлення від батьків, бачить назви речей у контексті їх використання, сприймає граматичні структури у живому спілкуванні. Однак у випадку вивчення англійської мови в українській школі ми стикаємося з об'єктивним обмеженням: неможливо забезпечити повноцінне англomовне середовище впродовж усього дня для кожного учня. Проте саме на уроці англійської мови вчитель має унікальну можливість створити значно більше мовного занурення, ніж того вимагає стандартна програма чи пропонує типовий підручник [3, с. 112-128].

Ключовим інструментом для створення такого збагаченого мовного середовища може стати казка – невід'ємний елемент дитинства, який природно знаходить відгук в емоційному світі молодшого школяра. Казки для дітей цього віку є не просто розвагою, а важливим засобом пізнання світу, формування цінностей та розвитку уяви [1, с. 315-319]. Використовуючи казкові наративи англійською мовою, вчитель може значно розширити обсяг автентичного мовного матеріалу, з яким стикається учень, при цьому зберігаючи природність та емоційну залученість процесу навчання. Емоційний інтелект молодших школярів перебуває на стадії активного формування, і саме у цей період діти особливо чутливі до емоційного забарвлення навчального процесу [4, с. 89-115].

На відміну від абстрактних правил та ізольованих вправ, казковий наратив пропонує цілісну, емоційно забарвлену картину, в яку органічно вплетені необхідні лексико-граматичні структури. Дитина не «вчить слова», а переживає пригоди разом з героями, і в процесі цього емоційного занурення нові мовні одиниці запам'ятовуються набагато ефективніше, оскільки вони пов'язані з яскравими образами та переживаннями [1, с. 320-322].

Позитивні результати систематичної роботи з казковими наративами, згенерованими за допомогою штучного інтелекту, проявляються в декількох аспектах:

1) Спостерігається суттєве покращення запам'ятовування лексичного матеріалу. Слова, які з'являються в казці, особливо ті, що були запропоновані самими учнями, запам'ятовуються значно міцніше та на довший термін порівняно зі словами, вивченими традиційними методами [2, с. 256-270].

2) Реалізується важливий принцип зустрічі з вивченим матеріалом у нових текстах. Коли учні вивчають нові мовні одиниці в підручнику, а потім зустрічають їх у казках, створених спеціально для них, відбувається закріплення матеріалу через його використання в іншому контексті. Це формує гнучкість мовної компетенції, здатність розпізнавати знайомі структури в різних ситуаціях та використовувати їх продуктивно [3, с. 189-205].

3) «Казковий» підхід сприяє розвитку рецептивних навичок, зокрема аудіювання та читання. Формується важлива компетенція роботи з автентичним текстом, коли дитина намагається зрозуміти загальний зміст [2, с. 312-330].

4) Регулярна робота з казками англійською мовою розвиває мовленнєву здогадку та лінгвістичну інтуїцію. Діти починають «відчувати» структури англійської мови, засвоюють типові словосполучення та граматичні патерни на інтуїтивному рівні, що є наближенням до природного способу оволодіння мовою [3, с. 223-241].

5) Казкові наративи стимулюють продуктивні мовленнєві навички. Після прослуховування або читання казки діти обговорюють вчинки персонажів, висловлюють свої прогнози щодо продовження історії, вигадують альтернативні фінали. Ці види діяльності природнім чином інтегрують нову лексику та граматичні структури в активний словник учнів [1, с. 321-323].

6) Важливим результатом є формування позитивного ставлення до англійської мови взагалі. Асоціація англійської з цікавими історіями, захопливими персонажами та приємними емоціями створює міцну мотиваційну базу для подальшого вивчення мови [4, с. 156-172]. Діти перестають сприймати

іноземну мову як щось складне та чуже, вона стає для них мовою цікавих історій, засобом доступу до захопливого казкового світу.

Одним з найефективніших інструментів підвищення мотивації молодших школярів до вивчення англійської мови є створення очікування чогось особливого, унікального наприкінці уроку. Система позитивної мотивації, побудована навколо казки як «винагороди» за старанну роботу, демонструє високу ефективність у педагогічній практиці [3, с. 267-284].

Механізм цієї системи базується на простому, але дієвому принципі: якщо учні гарно попрацюють на уроці, виконають завдання з підручника, активно відповідатимуть та намагатимуться спілкуватися англійською, то наприкінці уроку вони отримують можливість назвати декілька слів або фраз, які вони вивчили, і ці елементи обов'язково з'являться в казці, яку розповідь (або прочитає) вчитель з додатковим наочним матеріалом у вигляді презентацій зі згенерованими зображеннями та навіть відеоматеріалами. Така персоналізація наративу створює у дітей відчуття співпричетності до творчого процесу, а також підсилює їхню увагу до лексико-граматичних одиниць, адже вони знають, що саме ці слова незабаром «оживуть» у казковій історії.

Момент очікування історії перетворюється на невеликий, але значущий сюрприз за старання на уроці. Діти прагнуть працювати краще, щоб не втратити можливість почути продовження казки або нову історію. Цей підхід формує внутрішню мотивацію, коли бажання дізнатися, що станеться далі з улюбленими персонажами, стимулює активну участь в усіх етапах уроку. При цьому казка не стає самоціллю, а залишається органічною частиною освітнього процесу, винагородою, яка водночас є потужним навчальним інструментом.

Важливо, що така система мотивації не базується на покаранні чи негативних стимулах. Навіть якщо учні менш активно працювали на певному уроці, казка все одно звучить, але, можливо, у дещо скороченому варіанті, або без персоналізованих елементів. Це зберігає позитивну атмосферу навчання та не демотивує дітей, натомість спонукає їх до більшої активності на наступних заняттях [3, с. 298-312].

Серед різноманіття сучасних систем штучного інтелекту саме Claude є оптимальним інструментом для створення освітніх казкових наративів для молодших школярів з кількох важливих причин.

По-перше, Claude демонструє високий рівень контекстуального розуміння та здатність створювати зв'язні, логічні наративи, що є критично важливим для казок, призначених для дітей.

По-друге, Claude має розвинені механізми контролю за безпекою контенту, що гарантує створення матеріалів, відповідних віковим особливостям дітей.

По-третє, Claude демонструє значну гнучкість у роботі з лексико-граматичними параметрами тексту. Вчитель може чітко вказати, які саме граматичні структури та лексичні одиниці мають бути включені в казку, на якому рівні складності має бути побудований текст, які слова потребують повторення для кращого запам'ятовування.

По-четверте, можливість створення серійних наративів з постійними персонажами є однією з сильних сторін Claude. Вчитель може розробити за допомогою штучного інтелекту серію пов'язаних казок з улюбленими учнями персонажами.

По-п'яте, Claude ефективно працює з персоналізацією: вчитель може попросити включити в казку імена учнів класу (у формі персонажів), згадки про події зі шкільного життя, теми, що цікавлять конкретну групу дітей. Така персоналізація значно підвищує емоційну зачепленість учнів та їхню мотивацію до слухання та розуміння англомовного тексту.

Використання штучного інтелекту Claude для створення персоналізованих казкових наративів англійською мовою є перспективним інноваційним підходом до викладання іноземної мови молодшим школярам. Цей метод дозволяє наблизити процес навчання до природнього способу оволодіння мовою, створюючи на уроці збагачене мовне середовище, яке не обмежується рамками стандартного підручника.

Інтеграція «казкотерапевтичного» підходу з можливостями сучасних технологій відкриває нові горизонти для розвитку як мовних компетенцій, так і

емоційного інтелекту учнів. Система позитивної мотивації, побудована навколо очікування персоналізованої казки, ефективно стимулює активну участь дітей у всіх етапах уроку, а багатий емоційний контекст казкових наративів забезпечує міцне запам'ятовування та гнучке використання вивчених лексико-граматичних структур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 17. С. 315–324.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київський національний лінгвістичний університет, 2013. 590 с.
3. Холод О. М. Методика викладання іноземної мови: навчальний посібник. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2018. 356 с.
4. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 280 с.

УДК 821.111(73)

К. Г. Петрищева

наук. керівник – к. філол. н., доц. О. В. Горлова

Дніпро

ФІЛОСОФІЯ ПРИРОДИ У ТВОРЧОСТІ РОБЕРТА ФРОСТА

Серед багатьох американських поетів особливої уваги заслуговує творчість Роберта Фроста. Його поезія здається близькою кожному через свою простоту та зображення тих речей, які знайомі кожному. Попри те, що його віршам вже

більше, ніж 60 років, вони й досі приваблюють читачів, змушують побачити світ таким, яким його бачив автор.

Р. Фроста вважають одним із найвизначніших поетів ХХ століття, він був почесним доктором багатьох американських та англійських університетів, лауреатом літературних премій, автором багатьох книжок, його було названо національним поетом США. У своїх поетичних творах Р. Фрост описує тихе людське життя, використовуючи просту розмовну мову, символи, які він спостерігав у звичайному житті [3, с. 34].

Аналізу поезії Р. Фроста присвячена увага Бєлєхової Л., – зокрема, досліджено поетику простоти у віршах автора, засоби її досягнення [2]. Вивчаючи ліричне «я» крізь призму образів природи, Бабич В. І. зазначає: «Образи природи в поетичних творах Фроста слугують засобом зображення психічного, емоційного або морального ставлення ліричного героя, переживання ним душевних хвилювань, сумнівів, усвідомлення тощо» [1, с. 89]. Прокопів Г. проаналізував роль прийменників у створенні пейзажних образів [4]. Незважаючи на велику кількість розвідок із вказаного питання, існує безліч аспектів, що потребує подальшого аналізу.

Вірші Р Фроста вражають простотою та зрозумілістю. Фрост як поет близький до кожного з нас через зміст своїх творів, він писав про роботу простого фермера, про ліс, про луг, про зорі, вітер, буран. Перед нами постають звичайні картини природи, але їх зміст вражає тим, що ми вдивляючись в природу, у світ навколо нас не бачимо того, що бачить він.

У Р. Фроста смуток стає гостем у вірші «My November Guest» [5, с. 131]. Він передає бачення осені начебто не через свій погляд, а через уособлення смутку. Сам смуток відокремлюється від ліричного героя і знаходиться наче поруч із ним. Уособлення смутку здійснюється через слова «thinks», «she talks», «she's glad», «vexes me». У другому та третьому рядках бачимо суперечливість: «these dark days of autumn rain / Are beautiful as days can be;», а також неспівтавність почуттів у героя вірша ми бачимо протягом усього твору, а саме:

радість від тих подій, через які всередині людини спостерігається спустошеність: «the birds are gone away»,

«She's glad her simple worsted grey

Is silver now with clinging mist.

The desolate, deserted trees,

The faded earth, the heavy sky» [5, с. 131].

Створення настрою смутку відбувається через такі епітети, як: «dark days of autumn rain», «the bare, the withered tree», «sodden pasture lane», «simple worsted gray Is silver now with clinging mist», «The desolate, deserted trees», «The faded earth, the heavy sky», але все ж таки попри створений настрій автор бачить красу пізньої осені: «Are beautiful as days can be», «The beauties she so truly sees,...».

Читаючи рядки вірша «My November Guest» [5, с. 131], ми бачимо, що природа наче засинає, відпочиває, стає сірою, похмурою, спустошено, прощається через відлітання птахів, але вона залишається прекрасною.

Іншим настроєм пронизаний вірш «October» [5, с. 148]. Твір побудований у вигляді звернення до жовтневого ранку, що містить і прийняття того, що природа засинає і необхідність відпустити все: і листі, і птахів, і виноград. Епітетами, що характеризують ранок «hushed, October, mild» Р. Фрост створює відчуття тиші та спокою. Вітер прилетить не сьогодні, а завтра «Tomorrow's wind», сьогодні природа ще спокійна і зграя ворон може відлетіти завтра. Природа ще не зовсім піддалась сну, досягає виноград, листя дозріло для осені. Заклик потроху відпустити все спостерігаємо у рядках: «Release one leaf at break of day; / At noon release another leaf;».

У вірші «Nothing gold can stay» [5, с. 146] перед нами постає наче весна і листя тільки народжується, і повинно бути зеленим, але на задумку автора: «Nature's first green is gold» і все, що існує, існує зовсім недовго, миттєво. Так, у цьому вірші і квіти, які з'являються раніше, ніж листя тримаються всього лише годину, і світанок, тільки розпочавшись вже йде до заходу сонця. З цих рядків ми розуміємо, що у світі немає нічого вічного, все минає дуже швидко.

Отже, за зовнішньою простотою віршів Р. Фроста приховується глибина великого змісту, у досліджених віршах по-особливому створюється настрій або смутку листопада, або настрої жовтневого дня. Природа постає живою, мінливою, автор змушує замислитись над її красою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич В. І. Ліричне я крізь призму образів природи в ідіодискурсах Р. Фроста і К. Стенберга. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2015. Вип. 16. С. 88–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_16_26 (дата звернення: 27.03.2025).
2. Белєхова Л. Поетика простоти у ліриці Роберта Фроста: когнітивно-прагматичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*. 2017. Вип. 28. С. 92-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkhdu_2017_28_19 (дата звернення: 27.03.2025).
3. Кікоть В. Роберт Фрост: життя, поезія та українські переклади. *Слово і час*. 2012. № 11. С. 34-52.
4. Прокопів Г. Роль прийменників у створенні пейзажних образів у віршованих текстах Роберта Фроста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Філологічні науки*. 2015. Вип. 138. С. 452-457. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2015_138_126 (дата звернення: 27.03.2025).
5. Frost R. Poems. Poemhunter.com. *The World's Poetry Archive*, 2004. 308 p. URL: https://www.poemhunter.com/robert-frost/ebooks/?ebook=0&filename=robert_frost_2004_9.pdf (дата звернення: 10.04.2025).

УДК: 372.881.111.1:004

Н. П. Пожидаєва

Дніпро

ICT-DRIVEN ACTIVITIES

FOR DEVELOPING READING SKILLS

Reading comprehension lies at the core of language proficiency and is a complex cognitive process involving the interaction between the reader, the text, and the context. The integration of ICT (Information and Communication Technology) tools enhances engagement and provides opportunities for differentiated instruction. Understanding these dimensions of comprehension enables educators to design activities that develop critical, interactive, and autonomous readers in the digital age. This article focuses on differentiation between traditional reading and digital/online reading which involves navigating, evaluating, and synthesizing information from multiple online sources and leads to the development of critical digital literacy and information literacy.

Language learning apps and platforms make acquiring a new language more engaging and accessible. These platforms offer interactive lessons that combine reading, writing, listening, and speaking exercises to strengthen vocabulary, grammar, and pronunciation skills. Their gamified approach keeps learners motivated with progress tracking, rewards, and short daily practices. Many apps also adapt to individual learning styles, ensuring personalized progress. With features like speech recognition, cultural insights, and real-life conversation practice, they provide a well-rounded foundation for beginners and advanced learners alike, making language learning convenient anytime and anywhere.

Genially [2] offers a variety of templates for presentations, infographics, quizzes, and more, enabling users to create professional-looking materials quickly and easily. It allows multiple users to collaborate on projects in real time, promoting teamwork and enhancing the learning experience through shared ideas and resources. For reading tasks, it's a great way to make texts more engaging by embedding questions, links, images, videos, and interactive hot spots directly into the reading material.

iSLCollective [1] offers a wide range of resources and provides a variety of reading materials suited for different levels. It gives free access to many worksheets

and activities. Teachers worldwide upload and share quality materials, they can also modify worksheets to suit their specific lesson plans. Regularly incorporating reading materials and activities will help students build comprehension, expand vocabulary, and develop a love for reading in English.

Perusall [3] turns solitary reading into a social, thoughtful, and measurable activity. With the right setup and guidance, it can significantly boost reading comprehension, critical thinking, and classroom discussion. Students learn by interacting with peers' thoughts in real time. The social aspect motivates them to actually do the reading.

Social media often uses non-standard grammar; there must be a balance with formal study. Short posts of **Twitter/X** [4] help with concise writing, slang, trending expressions, and real-time discussions. Communities for learners and native speakers allow questions and answers, cultural exchange, and informal practice on **Facebook**. Quick videos on **Instagram & TikTok** and captions expose learners to everyday English, idioms, and cultural references. **Reddit & Discord** [5] offers spaces for long-form discussions, debates, and community interactions.

The positive side of using the social media for educational purposes can be outlined in a few points:

- Exposure to slang, idioms, emojis, and abbreviations (LOL, BTW, etc.).
- Cultural insights, such as learning about humor, traditions, news, and social norms.
- Real conversations with native speakers build confidence.
- Reading skills improvement via comprehension of videos, memes, and comment sections.

Immediate feedback, likes, and replies keep learners engaged and boost their motivation.

Virtual classes are live online lessons with teachers or tutors, conducted through platforms like Zoom, Microsoft Teams, or Google Meet. They simulate the classroom experience, but learners can join from anywhere in the world. There are several types of virtual classes:

- One-on-One tutoring providing tailored lessons focusing on learner needs.
- Group classes promote teamwork, peer interaction, and social language practice.
- Workshops/Webinars focus on specific skills (e.g., pronunciation, business English, IELTS preparation).

On the positive side there are such factors as

- Real-time interaction: learners can ask questions, clarify doubts, and practice instantly.
- Personalized feedback: teachers can correct pronunciation, grammar, and style immediately.
- Collaborative learning: group discussions, breakout rooms, and role-playing activities mimic natural conversation.
- Flexibility: students can join classes from home, saving travel time and accessing global instructors.

Digital versions of books are easily accessible on phones, tablets, or e-readers. They offer quite a few benefits:

- Adjustable font size and integrated dictionaries for instant word lookup.
- Access to a wide range of genres (novels, academic texts, magazines).
- Annotations and highlighting tools to aid vocabulary retention.
- Exposure to authentic language use in context.

Audiobooks are narrated versions of books, available through apps like Audible [7], LibriVox [6], or Spotify [8].

They can improve comprehensive skills, pronunciation, and intonation by hearing native speakers. Audiobooks will enhance comprehension through tone, stress, and rhythm in speech.

Paired reading (listening while following the e-book text) boosts both skills simultaneously. Reading and listening together improves word recognition, spelling, and pronunciation. Seeing and hearing words in context strengthens memory.

Language exchange websites and apps connect learners with native speakers worldwide. The idea is simple: you teach someone your native language, and they

help you practice theirs – creating a mutual exchange of knowledge. The practice offers real-life dialogues in everyday contexts, as well as opportunity to use informal expressions, slang, and idioms. It boosts understanding how language is used in daily life, not just in textbooks. Learners get used to communicating with real people, overcoming speaking anxiety.

REFERENCES

1. iSLCollective. <https://www.islcollective.com>
2. Genially. <https://app.genially.com>
3. Perusall. <https://www.perusall.com/>
4. Twitter/X. <https://x.com/>
5. Reddit & Discord. <https://discord.com/safety/reddit-x-discord>
6. LibriVox. <https://librivox.org/>
7. Audible. <https://www.audible.com/?srsltid=AfmBOorkv5AWY-iMlNM5FZzUNKKeem8bWK3JaHyh5Y9VJyus-kp2EpAX>
8. Spotify. <https://open.spotify.com/>

УДК 821.133.1-1.09

Д. С. Проценко

наук. керівник – к. філол. н., доц. О. В. Горлова

Дніпро

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КРИМІНАЛЬНОГО РОМАНУ У «ВЕЛИКИХ СПОДІВАННЯХ» Ч. ДІККЕНСА

Предметом нашої розвідки є особливий тип роману, представлений досить визначними текстами. Ця лінія романного жанру виникла в 30–40-ті роки XIX століття в Західній Європі, переважно у Франції та Англії, згодом отримує широке поширення й в інших західноєвропейських країнах.

Соціально-кримінальний роман як жанр поєднує гостру соціальну критику з елементами детективу та кримінальної хроніки, відображаючи конфлікти

класового суспільства Вікторіанської Англії. У творах Чарльза Діккенса цей жанр набуває форми динамічної оповіді про злочинність як продукт соціальної нерівності: бідність штовхає героя до злочинного світу, а моральне спокутування стає шляхом до інтеграції в суспільство. У романі «Великі сподівання» (1860–1861) Ч. Діккенс здійснює радикальну трансформацію жанру, перетворюючи зовнішню кримінальну інтригу на інструмент глибокого психологічного аналізу індивідуальної трансформації. Тут злочинність не лише фон для пригод, а і символ внутрішніх конфліктів класової амбіційності та моральної провини, де головний герой Піп еволюціонує від наївного сироти до зрілої особистості, здатної до емпатії. Ця трансформація, як зазначає критик Дж. К. Честертон, робить роман «не просто соціальною сатирою, а духовною автобіографією нації» [1]. Ми розглянемо ключові аспекти цієї еволюції жанру крізь призму кримінального, соціального та психологічного вимірів, спираючись на текст роману та сучасну критику.

Одним із перших проявів трансформації є переосмислення кримінального елемента як каталізатора не лише подій, а й внутрішньої кризи героя. У традиційному соціально-кримінальному романі злочинець – антагоніст, що загрожує моралі, але у «Великих сподіваннях» Магвіч, втікач-каторжник, стає таємним благодійником Піпа, перетворюючи злочин на акт спокутування. Перша зустріч Піпа з Магвічем у цвинтарі задає тон: «A fearful man, all in coarse grey, with a great iron on his leg... who limped, and shivered, and glared, and growled» [2]. Цей образ не просто лякає, а викликає співчуття, підкреслюючи соціальну дегуманізацію злочинців: Магвіч – жертва класової системи, де бідність веде до в'язниці. Пізніше, його сповідь про втечу з тюремного корабля розкриває жорстокість пенітенціарної системи: «Single-handed I got clear of the prison-ship; I made a dash and I done it» [2]. Тут Діккенс трансформує кримінал у соціальний коментар, показуючи, як закон карає не гріх, а бідність. Як пише сучасний дослідник П. Девіс, «у Діккенса злочин – це дзеркало суспільства, де каторжник Магвіч стає моральним центром, а не монстром». Ця інверсія робить

жанр глибшим, фокусуючись на емпатії до «втікача» як до людини, а не злочинця.

Далі трансформація проявляється в інтеграції соціального класу як рушійної сили кримінальної драми, де амбіції героя призводять до моральної деградації. У класичному жанрі класова боротьба – зовнішній конфлікт (бідний герой проти еліти), але Діккенс робить її внутрішньою: Піп, отримавши «великі надії» від таємного мецената, зраджує свої корені, ілюструючи ілюзорність соціального піднесення. Після зустрічі з Естеллою, Піп вперше відчуває сором за свій статус: «He calls the knaves Jacks, this boy!... And what coarse hands he has! And what thick boots!» [2]. Ця сцена – пік класової травми, де Естелла, «вихована» Міс Гевішем як інструмент помсти, стає символом недосяжної еліти. Піп рефлексує: «I had never thought of being ashamed of my hands before; but I began to consider them a very indifferent pair» [2]. Тут кримінал переплітається з соціальним: Піпова «злочинність» – не крадіжка (як у дитинстві для Магвіча), а зрада Джо, символу робітничого класу. Він зізнається: «It is a most miserable thing to feel ashamed of home» [2]. Критики підкреслюють, що Діккенс трансформує жанр, показуючи клас як «в'язницю душі», де амбіції ведуть до самознищення. Таким чином, соціальний вимір стає психологічним, де злочин – це не дія, а гріх проти автентичності.

Найвиразніше трансформація жанру розкривається в психологічній еволюції персонажів, де кримінал слугує метафорою спокутування та морального відродження. Піпова подорож – від «громадянина» до джентльмена – обертається кризою совісті, коли розкривається, що Магвіч – його покровитель. Піп, спочатку відринаючи злочинця («What were my thoughts on this Sunday, when the place recalled the wretch, ragged and shivering, with his felon iron and badge!» [2], зрештою перетворюється: «I was too cowardly to do what I knew to be right, as I had been too cowardly to avoid doing what I knew to be wrong» [2]. Ця рефлексія, повторена в кінці, символізує катарсис: Піп рятує Магвіча, визнаючи його людяність. Міс Гевішем і Естелла також трансформуються – від жертви до каяття: «What have I done! What have I done!»

[2]. Діккенс еволюціонує жанр від «кримінальної мелодрами» до «роману становлення», де злочинність – інструмент для розкриття совісті. У порівнянні з ранніми творами, де спокутування пасивне (Олівер Твіст рятується благодійністю), тут воно активне: герої самі творять моральний вибір, роблячи роман філософським.

Великі надії не лише трансформують соціально-кримінальний роман, але й ставлять під питання те, як суспільство формує людей, і наскільки важливо робити моральний вибір у світі, де здавалося б, все визначене соціальними умовами. Цей роман є надзвичайно актуальним і в сучасному контексті, оскільки він знову і знову ставить важливі питання про моральність, соціальну відповідальність і можливість змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chesterton G. K. Appreciations and Criticisms of the Works of Charles Dickens. London: J. M. Dent & Sons, 1911. 256 p.

2. Dickens Ch. Great Expectations. URL: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/great_expectations_dickens.pdf

УДК 159.99

О. Г. Разумова

Дніпро

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ І ВОЛОНТЕРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ У ПІДТРИМЦІ УКРАЇНЦІВ ЗА КОРДОНОМ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)

Повномасштабна війна в Україні спричинила масову міграцію громадян, значна частина яких знайшла прихисток у Німеччині. Німеччина є однією з країн, які після початку війни прийняла найбільшу кількість вимушених переселенців з України. Станом на 30 вересня 2025 року в країні було офіційно

zareestrovano 1,29 mільйона біженців з України, за даними Федерального управління у справах мігрантів та біженців (BAMF) [3].

Психологічна адаптація українських біженців супроводжується високим рівнем стресу, травматичних переживань і невизначеності щодо майбутнього. За даними досліджень, близько 85 % переселенців мали досвід травми, а понад 30 % – симптоми депресії чи ПТСР. Також, велика кількість українських сімей зіткнулись із серйозними викликами в процесі адаптації. Основними факторами, що ускладнюють цей процес, є мовний бар'єр, який значно ускладнює доступ до багатьох ресурсів. Це освітні і медичні послуги, соціальні інституції, відмінності в оформленні документів, недостатнє розуміння механізмів отримання необхідної допомоги. На відміну від емігрантів більшості країн, які покинули рідну країну через пошук роботи або кращих соціальних умов, міграція українських біженців пов'язана з військовими діями, і це суттєво відрізняє проблеми психологічної адаптації біженців з України, які були вимушено залишити свої домівки, мають травматичний досвід, що впливає на адаптацію до нового середовища [2].

Не зважаючи на такі показники українські біженці демонструють гарні показники соціокультурної адаптації до життя в іншій країні, і в цьому їм допомагають численні волонтерські організації. Наприклад, Caritas Deutschland через свої консультаційні центри допомагає з реєстрацією, пошуком житла, отриманням соціальних виплат і перекладами документів. Філії у великих містах також проводять мовні курси та психологічні консультації для дітей і дорослих. За даними Caritas International, у 2024 році допомогу в межах програм підтримки отримали понад 9 мільйонів людей, зокрема українці, що прибули до Німеччини [3].

Німецький Червоний Хрест (DRK) забезпечує первинну медичну допомогу на вокзалах і в центрах прибуття, організовує притулки, допомагає з адаптацією та працевлаштуванням. У рамках спеціальних програм DRK Bundeskontaktstelle багато українських біженців з інвалідністю отримують підтримку, також програма підтримує сім'ї з маленькими дітьми [4].

Diakonie і Malteser International відповідають за соціальний супровід, психосоціальну підтримку та логістику гуманітарних вантажів. Malteser у зимовий сезон 2023/24 охопив допомогою понад 80 тисяч осіб у Німеччині та сусідніх країнах.

Важливу роль у подоланні наслідків агресії відіграють як професійні психологічні служби (Refugio München, Stiftung Charité), так і волонтерські ініціативи (Olam Aid, Medical Volunteers International). Спільна діяльність цих організацій забезпечує мультидисциплінарний підхід до підтримки біженців, поєднуючи професійну терапію з гуманітарною, культурно чутливою допомогою. Волонтери виступають посередниками між українською спільнотою та німецькими інституціями, сприяючи зменшенню стигми й підвищенню доступності психологічних послуг.

Паралельно діють цифрові ініціативи, як-от Helfende Wände – платформа, що об'єднала понад 7,600 користувачів і понад 1,100 пропозицій житла для українців. Спільна робота цих організацій демонструє злагоджену модель солідарності: від першої медичної допомоги до інтеграції в громаду [3; 4].

Волонтерські та благодійні організації в Німеччині стали ключовими посередниками між державними структурами й українцями, які шукають захисту. Їхня діяльність – від гуманітарної допомоги до юридичних консультацій – дала змогу швидко адаптувати сотні тисяч людей до нових умов. Завдяки Caritas, DRK, Diakonie, Malteser та десяткам локальних ініціатив українці отримали не лише матеріальну, а й емоційну та соціальну підтримку. Це суттєво зменшило навантаження на державні служби та забезпечило більш людський процес прийому біженців [1].

Ключовим внеском волонтерів стала інтеграція через спільноти: мовні курси, культурні події, програми наставництва та допомога у працевлаштуванні перетворили гуманітарну підтримку на процес соціального включення. Уже до 2025 року більшість українців у Німеччині мають доступ до освіти, медицини та ринку праці. Волонтерські організації стали каталізатором цього успіху. Ця робота не лише допомогла людям відновити стабільність, а й сприяла

формуванню нових соціальних зв'язків між німецьким суспільством і українською громадою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безручук С. Л. Адаптація українців у Німеччині після повномасштабного вторгнення: теоретичний аналіз. *Геноцид у парадигмі XX–XXI ст. : міждисциплінарний діалог: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Житомир, 27 березня 2024 р.* Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2024. С. 37–43.
2. Котух О. В. Психологічне благополуччя внутрішньо переміщеної особи: адаптація та інтеграція в нову громаду. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки». Секція 3 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи».* 2023. Вип. 1. С. 56–61.
3. Caritas Deutschland / Caritas International: Ukraine-Hilfe 2024–2025. (<https://www.caritas.de/>).
4. Diakonie Katastrophenhilfe: Projekte zur Unterstützung von Geflüchteten aus der Ukraine (<https://www.diakonie-katastrophenhilfe.de/>).

УДК 159.942

О. А. Резнікова

Дніпро

ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ ТА ФУНКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ІНДИВІДА

Емоційна саморегуляція – один із видів психічної саморегуляції, що за певних умов може як забезпечувати необхідну активізацію фізіологічних і психічних процесів, підвищувати ефективність діяльності, так і призводити до дезорганізації функціональних систем, погіршення адаптації та порушень діяльності. Умовою таких протилежних ефектів виступає рівень емоційного збудження.

Поняття емоційної саморегуляції включає здатність індивіда управляти своїми емоціями та реакціями на зовнішні подразники, що передбачає свідоме сприйняття емоційних станів, їх регулювання та модуляцію з метою досягнення бажаного результату. Примітно, що викликані регуляцією емоції не завжди наближають людину до емоційного стану (результату), якого вона бажала. Емоційна саморегуляція є навмисним процесом, який здатен перекрити спонтанні емоційні реакції і забезпечити людині почуття самоєфективності і автономії.

Емоційна саморегуляція спирається на психологічні та нейробіологічні системи, які беруть участь у довільному контролі дій та психічних процесів. Здатність до управління емоційними реакціями входить у структуру емоційного інтелекту. Механізми емоційної саморегуляції формуються на основі минулого досвіду, культурних норм, ситуаційного контексту та створюють типову манеру емоційних відносин людини із зовнішнім світом [1].

Зміна пріоритетів у розгляді природи емоцій відбулась з появою уявлень про єдність емоційного та інтелектуального, про їх структурно-змістовну складність. Розвиток ідеї єдності пізнання та емоцій відбувався на основі уявлення про емоцію, як форму існування особистісного змісту, завдяки їх інтеграції через ядерні особистісні утворення, а також розгляду емоцій як особливого виду знання. Пізнавальний процес визнається головною умовою розвитку й закріплення емоційної сфери особистості [1].

Розуміння емоційної саморегуляції актуалізує проблему усвідомлення емоцій як включення отриманих сигналів в упорядковану, організовану, соціально відпрацьовану та встановлену індивідом систему знань. Усвідомлення лежить в основі процесів регуляції емоцій, здатності передбачати їх силу, довжину, розвиток та наслідки. Повне усвідомлення емоційного процесу передбачає характеристику самої емоції, розуміння зв'язку між емоцією та факторами, що її викликають, між емоцією та діями, до яких вона збуджує.

Емоції суттєво впливають на інші психічні процеси, на волю людини. Емоції забезпечують не тільки оцінку ситуації, коли виникає необхідність

вольової регуляції, вони санкціонують результат вияву вольових дій своєю інтенсивністю й своїм змістом. Емоції разом із вольовою сферою в структурі особистості складаються в певний емоційно-вольовий комплекс. Отже, емоційна саморегуляція полягає в системі розумових і вольових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на гальмування, стабілізацію.

Схильність психічних процесів до впливу емоційних факторів залежать від ступеня їх структурованості. Чим більш чітку структуру має процес, тим менше він наражається на вплив емоцій. Згідно з принципом саморегуляції емоцій індивід може регулювати або контролювати свої емоційні стани за допомогою особистих зусиль. Оптимальне використання емоційного переживання потребує від індивіда іноді не демонструвати або заглушати свою емоцію, а іноді допускати її вплив на думки та дії спонтанно [2].

У процесі аналізу індивідуальних особливостей емоційності особистості виділяються наступні характеристики: усвідомлення емоцій, що визначають етичну та естетичну опосередкованість переживань; психологічна дистанція, як міра емоційного включення; психологічна антиципація значущості смислового та емоційного впливів; емоційне включення як основа ототожнення з характером; психологічні стереотипи емоційного реагування. визначаються також емпатія; емоційна експресивність або усталеність; саморегуляція; загальна емоційність, яка визначає розвиток емоційної сфери особистості; емоційна чутливість як найбільш узагальнена характеристика емоційності на рівні функціонування механізмів емоційної регуляції [3].

Порушення або послаблення здатності до саморегуляції тягне за собою вияв емоційних проблем у людини. Утрата емоційного самоконтролю може призвести до порушень поведінки людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилькевич В. К. Емоційна саморегуляція: систематизація базових понять на підставі їх семантико-етимологічного аналізу. *Збірник*

наукових праць «Актуальні проблеми психології». Київ, 2008. Т. X. Ч. 5. С. 108–115.

2. Гринців М. В. Роль емоцій в розвитку здатності до саморегуляції. *Збірник наукових праць «Психологічні науки»*. Том 2. Випуск 10 (91). 2014. С. 84–88.

3. Степаненко Л. В. Емоційні властивості в системі емоційної саморегуляції особистості. *Габітус*. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова. 2020. № 20. С. 78–83.

УДК: 373.3:37.014.5(4)

Р. І. Решетніков

наук. керівники: к. філол. н., доц. В. О. Андрущенко

к. псих. н., доц. Д. С. Дроздова

Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ТА ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Цифровізація освіти, прискорена пандемією COVID-19, кардинально змінила ландшафт педагогічної взаємодії, перемістивши процес навчання з фізичного простору класної кімнати у віртуальне середовище. Ця трансформація актуалізувала питання соціальної дистанції – психологічного феномену, який набуває нових вимірів у контексті дистанційного навчання іноземних мов. Якщо традиційно соціальна дистанція розумілася як «ступінь близькості або віддаленості між індивідами або групами» [1, с. 299], то в умовах онлайн-навчання вона трансформується у складний конструкт, що поєднує технологічне опосередкування, психологічну присутність та комунікативну доступність.

Як зазначає М. Хрістіансен, «екран створює психологічний бар'єр, який заважає формуванню глибоких міжособистісних зв'язків» [2, с. 134]. З іншого

боку, деякі учні відчувають меншу соціальну дистанцію в онлайн-форматі через зменшення соціального тиску, можливість контролювати самопрезентацію та комфорт домашнього середовища.

Зреалізоване нами дослідження за участю 40 учнів старшої школи (10–11 класи) та 10 учителів англійської мови виявило суттєві відмінності у сприйнятті соціальної дистанції між цими двома групами. Використовуючи адаптовану шкалу соціальної дистанції в освітньому процесі (22 пункти, α Кронбаха = 0,87) та модифіковану шкалу тривожності при вивченні іноземної мови FLCAS-Online (33 пункти, α = 0,89), ми виявили, що 67% учнів сприймають соціальну дистанцію від учителя в онлайн-форматі як більшу порівняно з очним навчанням. Водночас, парадоксально, 43% учнів зазначили, що відчувають себе комфортніше під час усного мовлення англійською в онлайн-форматі, що свідчить про складність та багатовимірність феномену соціальної дистанції.

Аналіз якісних даних з напівструктурованих інтерв'ю розкриває нюанси цього сприйняття. Учні описують відчуття віддаленості через такі метафори: «говорити у порожнечу», «бути за склом», «кричати у вакуум». Один з учасників дослідження зазначив: «Коли я говорю англійською в Google Meet, я не знаю, чи мене справді слухають. Немає цих кивків голови, посмішок, погляду очей. Я відчуваю себе ніби актором, що грає для порожньої зали». Це узгоджується з висновками С. Воллса та А. Болла про те, що «відсутність невербального зворотного зв'язку в онлайн-комунікації створює когнітивне навантаження та почуття невпевненості у сприйнятті повідомлення» [3, с. 456].

Технологічні фактори відіграють критичну роль у формуванні сприйняття соціальної дистанції. Результати кореляційного аналізу показали негативний зв'язок між якістю інтернет-з'єднання та сприйманою соціальною дистанцією ($r = -0,54$, $p < 0,001$). Учні, які переживали часті технічні проблеми (розриви з'єднання, затримки звуку, низька якість відео), повідомляли про значно вищу соціальну дистанцію.

Питання використання відеокамери виявилося особливо суперечливим. Наше дослідження показало, що лише 32% учнів регулярно вмикають камеру

під час онлайн-уроків англійської мови. Основними причинами вимкнення камери названо: невпевненість у зовнішності (45%), відволікаюче домашнє середовище (38%), технічні обмеження (23%) та бажання уникнути соціального тиску (19%). Однак вимкнена камера створює парадокс: учні намагаються зменшити соціальну тривожність, але водночас збільшують сприйману дистанцію. Вчителі майже одногосно (93%) зазначили, що вимкнені камери учнів значно ускладнюють викладання та посилюють відчуття «викладання у порожнечу». Як сформулювала одна з учительок: «Коли я бачу чорні квадратики з іменами замість обличь, я втрачаю відчуття контакту з класом. Я не можу зчитувати їхні реакції, не знаю, чи вони розуміють матеріал, чи їм нудно, чи вони взагалі присутні».

Комунікативна активність учнів виявилася тісно пов'язаною зі сприйманою соціальною дистанцією. Регресійний аналіз засвідчив, що соціальна дистанція є значущим предиктором комунікативної активності ($\beta = -0,67$, $p < 0,001$), пояснюючи 45% дисперсії. Учні, які сприймали меншу дистанцію від учителя, значно частіше брали участь в усних дискусіях, задавали питання, ініціювали висловлювання.

Мовна тривожність виявилася критичним медіатором у взаємозв'язку між соціальною дистанцією та мовленнєвою поведінкою. Результати показали позитивну кореляцію між сприйманою соціальною дистанцією та рівнем мовної тривожності ($r = 0,58$, $p < 0,001$). Учні з високою сприйманою дистанцією повідомляли про інтенсивніші переживання тривоги під час необхідності говорити англійською в онлайн-класі. Водночас спостерігався і зворотний ефект: для певної групи учнів (приблизно 25% вибірки) онлайн-формат зменшував мовну тривожність саме через збільшення психологічної дистанції, яка сприймалася як захисний буфер. Для деяких учнів фізична відстань та можливість контролювати своє зображення в онлайн-середовищі знижує страх негативної оцінки.

Перспектива вчителів на проблему соціальної дистанції розкриває додаткові виміри цього феномену. Вчителі іноземних мов, які взяли участь у

дослідженні, одноголосно (100%) зазначили, що відчують більшу психологічну дистанцію від учнів в онлайн-форматі. Вони описують це як «втрату живого контакту», «неможливість зчитувати клас», «відсутність енергії взаємодії». Проте вчителі також виявили амбівалентність: 67% погодилися, що онлайн-формат надає їм більше контролю над навчальним процесом, а 53% зазначили, що деякі учні, які були пасивними в очному класі, стали активнішими онлайн.

Аналіз педагогічних стратегій, які вчителі використовують для подолання соціальної дистанції, виявив кілька ключових підходів. По-перше, створення неформального комунікативного простору: 73% вчителів регулярно починають уроки з невимушеної розмови (small talk), обговорення не навчальних тем, що допомагає «розігріти» клас та встановити контакт. По-друге, використання інтерактивних технологій: 87% активно застосовують опитування в реальному часі, спільні документи, інтерактивні дошки, що створює відчуття спільної діяльності. По-третє, індивідуалізація взаємодії: 60% вчителів практикують індивідуальні онлайн-зустрічі з учнями, що значно зменшує сприйману дистанцію. Як зазначила одна з вчительок: «Коли я спілкуюся з учнем один на один, без присутності класу, дистанція майже зникає. Я бачу його реакції, можу адаптувати темп, створюється справжній діалог».

Практичні імплікації дослідження очевидні: для ефективного онлайн-навчання іноземних мов необхідно не просто транспортувати традиційні методи у цифрове середовище, а розробляти специфічні стратегії, що враховують особливості сприйняття соціальної дистанції. Вчителі потребують спеціальної підготовки щодо створення соціальної присутності в онлайн-класі, управління груповою динамікою у віртуальному просторі та підтримки психологічного комфорту учнів. Учні, зі свого боку, потребують не лише технічних навичок роботи з платформами, а й розвитку «цифрової соціальної компетентності» — здатності встановлювати та підтримувати міжособистісні зв'язки у віртуальному середовищі.

Подальші дослідження мають розширити розуміння довгострокових ефектів онлайн-навчання на розвиток комунікативної компетентності, дослідити культурні відмінності у сприйнятті соціальної дистанції та розробити більш витончені інструменти вимірювання цього багатовимірного феномену. Важливо також вивчити, як гібридні моделі навчання (blended learning) можуть оптимально поєднувати переваги очної та дистанційної взаємодії, мінімізуючи недоліки обох форматів. У світі, де онлайн-освіта стає не винятком, а нормою, розуміння та управління соціальною дистанцією є не просто академічним питанням, а критично важливою компетентністю для всіх учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bogardus E. S. Measuring Social Distances. *Journal of Applied Sociology*. 1925. № 9. P. 299–308.
2. Christiansen M. S. The screen as a barrier : Teacher-student interactions in online education. *Journal of Educational Technology*. 2020. № 45 (3). P. 128–145.
3. Walls S. M., Ball A. L. Nonverbal communication in videoconferencing : Implications for teaching and learning. *Distance Education*. 2021. № 42 (3). P. 445–468.

УДК 159.923

Г. Седьмак

наук. керівник – к. псих. н., доц. О. В. Грицук

Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ АКУЛЬТУРАЦІЙНОГО СТРЕСУ В УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ

Масове примусове переміщення мільйонів українців внаслідок повномасштабного вторгнення РФ поставило перед суспільством та наукою низку безпрецедентних викликів. Одним з найважливіших серед них є проблема

інтеграції біженців у нові соціокультурні умови, що нерідко супроводжується виникненням акультураційного стресу. Цей специфічний психологічний стан, обумовлений необхідністю адаптації до чужої культури, проявляється у відчутті тривоги, втраті соціальних зв'язків, маргіналізації та інших негативних переживаннях. Українські біженці, окрім травми втрати домівки та безпеки, змушені долати мовні бар'єри, відмінності в соціальних нормах та практиках, що значно ускладнює процес їх психологічної та соціальної стабілізації. У зв'язку з цим, вивчення психологічних механізмів подолання акультураційного стресу набуває надзвичайної наукової та практичної значущості. Мета даного дослідження полягає у виявленні та аналізі специфіки цих механізмів, що дозволить розробити ефективні психологічні інтервенції для надання допомоги ураженій категорії населення.

Дж. Беррі визначає поняття акультураційного стресу як стресову реакцію, у якій стресори пов'язані з подіями акультурації, до яких особистості не можуть легко адаптуватися. Це психологічна реакція на події життя, що виникають у процесі акультурації, і є наслідком спроб індивіда здійснити необхідні зміни для успішного функціонування в новому суспільстві [2].

Дж. Беррі розробив модель стресу та його подолання стосовно проблеми адаптації до нової культури. На передній план у моделі виступають життєві зміни, що виникли в результаті крос-культурного переміщення, оцінка цих змін, вибір і реалізація стратегії, що дозволяє впоратися з проблемами, що при цьому виникають. На ці процеси, як і їх психологічні наслідки, впливають різні чинники, діючі як у груповому (макро-), і на особистісному (мікро-) рівні. На макрорівні важливі характеристики суспільства проживання, і характеристики суспільства походження. Відмінні риси цих суспільств включають політичні, соціальні, етнічні фактори. На мікрорівні на стрес, його подолання та адаптацію впливають характеристики індивіда, який засвоює нову культуру та умови (ситуація), в яких відбувається це засвоєння. Дж. Беррі виділяє також фактори, які діють перед початком акультурації (стать, вік, освіта, статус, мотиви

міграції, очікування, культурна дистанція, особистісні особливості) та в його процесі (стратегії акультурації, копінг-стратегії, соціальна підтримка) [2].

Відносно небагато робіт присвячено вивченню стратегій подолання акультураційного стресу у процесі адаптації. К. Уорд та А. Кеннеді виявили чотири основні стратегії подолання стресу: наступ, уникнення, прийняття та пошук соціальної підтримки. К. Уорд підкреслює, що конкретні стратегії подолання стресу не мають універсальної ефективності і що культурні фактори впливають на адаптацію [3].

У подоланні акультураційного стресу, згідно з низкою підходів, виділяють первинні та вторинні стратегії, що відрізняються за своєю спрямованістю.

Первинні стратегії є безпосередніми діями, спрямованими на зміну стресової ситуації або усунення джерела стресу. Це відкрита, зорієнтована на виконання певного завдання поведінка. У контексті акультурації до них відносять:

- Активне планування: розробка конкретних кроків для вирішення проблеми (наприклад, складання плану пошуку роботи або житла).

- Вдосконалення мовних навичок: активне вивчення мови приймаючого суспільства для подолання комунікаційного бар'єру.

- Інструментальний пошук інформації: звернення до офіційних джерел, організацій або експертів для отримання необхідних знань про права, закони, соціальні послуги.

- Конструктивне вирішення конфліктів: пряме та відкрите обговорення проблем у міжкультурній взаємодії.

Вторинні стратегії мають переважно когнітивний характер і спрямовані не на зміну ситуації, а на регуляцію емоційного стану, викликаного стресом, через зміну його сприйняття та оцінки. До них належать:

- Переоцінка в позитивному ключі: пошук позитивних аспектів у стресовій ситуації, розгляд її як виклику для особистісного зростання.

- Прийняття: визнання реальності стресових обставин і неможливості їх негайно змінити.

— Звернення до релігії або духовності: пошук емоційної підтримки та сенсу в складний період.

— Пошук емоційної соціальної підтримки: отримання співчуття та розуміння від оточення (родини, друзів, співвітчизників) для полегшення психологічного стану.

— Відсторонення: свідомі спроби відсторонитися від проблеми або уникати думок про неї.

— Ефективність подолання часто залежить від динамічного поєднання обох типів стратегій. Первинні стратегії оптимальні у ситуаціях, що підконтрольні індивіду (наприклад, отримання освіти), тоді як вторинні стають ключовими за неможливості змінити об'єктивні умови (наприклад, законодавство приймаючої країни) [1].

Таким чином, подолання акультураційного стресу українськими біженцями реалізується через систему психологічних механізмів, серед яких ключову роль відіграє динамічне використання як первинних, так і вторинних стратегій. Розуміння цих механізмів є теоретичною основою для створення ефективних інтервенцій, що сприятимуть не лише подоланню дистресу, але й успішній інтеграції та відновленню психологічного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко С. В. Соціальна психологія міграційних процесів: навчальний посібник. Харків: Фоліо, 2019. 250 с.
2. Berry J. W. Immigration, Acculturation, and Adaptation. Oxford: Applied Psychology, 1997. 56p.
3. Ward C., Bochner S., Furnham A. Culture Learning, Acculturative Stress, and Psychopathology: Three Perspectives on Acculturation. Oxford: Applied Psychology, 1997.

УДК 81'13

R. M. Sytniak

Dnipro

ELECTRONIC ONLINE TOOLS IN DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS (LISTENING, READING)

Using ready-made audio and video materials for developing Listening and Speaking skills is being taken for granted nowadays, and now we are actively modifying the given resources. It really means we must embrace the fact that professional effective teaching today cannot do without developing digital skills in active transforming educational material. Creating and adjusting media materials in teaching Listening and Speaking is one of the basic requirements for a modern educator.

This article focuses on highlighting certain digital assistive technologies to enable educators and learners to become motivated and emersed. Assistive technologies (AT) are products, equipment, and systems that enhance learning, working, and daily living for all active participants. We aim at educators to reflect on their own experience and explore how digital tools can support learners actively developing Listening and Speaking skills. They will then, hopefully, share their findings and engage with their students and colleagues in productive collaboration.

Here you see the main Characteristics of digital tools that contribute greatly to developing Listening Skills and the corresponding Types of online tools.

Characteristics	Types of Digital Tools
Tools that allow learners to produce their own content, such as podcasts, presentations, or short videos, which can improve both listening and speaking skills.	Multimedia creation
Websites or apps that provide exercises where learners can listen, respond, and get instant feedback, often simulating real-life	Interactive listening platforms

conversations.	
Applications that “read aloud” written material, making it easier for students to follow and develop listening skills.	Text-to-speech readers
Traditional but valuable digital input such as online lectures, news recordings, podcasts, and movies that help learners hear authentic language.	Audio and video resources
Tools that check pronunciation by converting spoken words into written text, giving learners immediate feedback on accuracy.	Speech recognition tools
Online platforms that turn learning into fun challenges with points, badges, or games to practice listening in a motivating way.	Quiz and game-based platforms

Good examples of such tools are: Clipchamp, Veed.io, and 123APPS.

With Clipchamp [2] online tool you can easily create your own video presentations generate voiceovers in different accents and speeds. Veed.io [5] will provide an easy and efficient way to generate high-quality videos with minimal effort, automatically generating subtitles, removing background noise, and transcribing speech into text. You will discover how easy it can be to trim, cut, and edit videos directly in a web browser using 123APPS [1] Online Video Cutter with no software installation required.

Here you can see main Types of online tools and the corresponding characteristics of digital tools that contribute greatly to developing Speaking Skills.

Types of Digital Tools	Characteristics
Collaborative projects	Encourage teamwork through shared presentations, videos, or digital storytelling tasks.
Online debates	Allow learners to express opinions, argue

	politely, and respond to others' ideas in real time.
Pronunciation practice with AI tools	Use artificial intelligence to analyze pronunciation and provide instant correction or scoring.
Virtual interviews	Simulate real-life communication situations, preparing learners for job or academic interviews.
Voice recording and feedback	Let students record their own speech, listen again, and receive personalized teacher or AI feedback.
Interactive discussions	Provide chatrooms or video platforms for exchanging ideas and building conversational fluency.

Good examples of such tools are: Wordwall, TalkPal, and Pixton.

Wordwall [6] will provide you a variety of customizable templates, such as quizzes, matching games, and discussion prompts, that encourage learners to engage in meaningful conversations. TalkPal [4] will help learners practice real-life speaking through interactive AI conversations, improving fluency and confidence anytime, anywhere. Pixton [3] will allow students to create and act out digital comics, helping them practice pronunciation, intonation, and dialogue in realistic communication contexts.

Whether used in classrooms or for self-study, these digital online tools will make language practice more dynamic and accessible, and will boost your Listening and Speaking teaching and learning abilities in an interactive and creative way.

REFERENCES

1. 123APPS. <https://online-video-cutter.com/>
2. Clipchamp. <https://clipchamp.com/ru/video-editor/>

3. Pixton. <https://www.pixton.com/welcome>
4. Talkpal - a GPT-powered AI language teacher. <https://talkpal.ai/get-started>
5. Veed.io. <https://www.veed.io/>
6. Wardwall. <https://wordwall.net/>

УДК 82.09:821.133.1Леб7Люп:(316+17)(045)

П. Складнік

наук. керівник – к. філол. н. С. К. Ревуцька

Кривий Ріг

СОЦІАЛЬНІ Й МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ОБРАЗУ ЛЮПЕНА ЯК ДЖЕНТЛЬМЕНА-ГРАБІЖНИКА

В образі Арсена Люпена, створеному французьким письменником Морісом Лебланом, поєднано риси джентльмена та грабіжника, що й відображає певні соціальні та моральні аспекти цього персонажа. У соціальному контексті образ Арсена Люпена є своєрідним балансуванням між світом аристократії та простих людей. У такий спосіб досягається соціальна мобільність та критика усталених порядків. Варто відзначити, що поява образу Люпена припала на період складних соціальних і політичних змін у Франції (поразка у франко-пруській війні, розшарування соціуму, дисбаланс між аристократією, що втрачала вплив, і зростаючим середнім класом). Це був період складних трансформацій, неоднозначно сприйнятих соціумом, час перегляду й переосмислення соціальних і моральних цінностей, тому образ Арсена Люпена знайшов позитивний емоційний відгук у тогочасного суспільства.

Також варто підкреслити, що у будь-які кризові періоди існування суспільства характерною тенденцією є критика соціальних норм. Саме через образ Люпена Леблан критикує суспільні норми та інститути. У творах детектив-аматор вдається до саркастичних формулювань на адресу офіційних правоохоронних органів, наголошує на їх неефективній роботі, висміює

корумпованість влади, критикує далеку від ідеалу систему правосуддя. Через показані у творах М. Леблана успіхи Люпена в обмані правоохоронців підкреслюється слабкість державних структур і сумнівність їх здатності захищати громадян. Люпен став символом спротиву несправедливості та боротьби з корумпованою владою, що резонувало з настроями багатьох людей того часу.

Арсен Люпен прямо вказує на нездатність поліційних органів зібрати належну доказову базу про злочин, сформулювати обґрунтовані висновки: «Нехай ніхто і ніколи не зможе з повною упевненістю сказати: це Арсен Люпен. Головне, щоб усі безпомилково говорили: це зробив Арсен Люпен» [1].

Моральні аспекти образу Арсена Люпена розкриваються у його мотивації до розслідування. Вона зазвичай не має матеріального підґрунтя, а є суто моральною: Люпен хоче допомогти виправдати невинних людей, покращити матеріальний стан нужденних, відновити справедливість, дати моральні уроки соціуму: «Я працюю не заради грошей, а для того, щоб дати урок цьому світу» [1].

Хоча Люпен є грабіжником, він дотримується власного морального кодексу. Він не завдає шкоди невинним, не використовує насильство без потреби та часто допомагає тим, хто опинився в скрутному становищі. Його мішеннями стають переважно багатії, які, на його думку, не заслуговують на свої статки. Тому в творах Леблана Арсен Люпен виступає своєрідним благородним розбійником, який перерозподіляє багатства та відновлює справедливість. У своїх висловлюваннях Люпен неодноразово підкреслює, що він є незалежним від традиційних моральних норм і дотримується власних переконань: «Моя мораль – це не те, що проповідують політики або священики, а те, що я сам вважаю правильним» [1].

Люпен, характеризуючи себе, демонструє власне бачення детермінації своїх вчинків: «Моя мета – не просто крадіжка. Я винаходжу нові способи, щоб здивувати навіть найбільш досвідчених слідчих» [1]. Це свідчить про те, що персонаж констатує свою компетентність у справах, якими займається, та

робить відповідний внесок у розвиток сфери своєї неформальної діяльності. Також Люпен описує свій підхід до розгадування складних справ та обману слідчих: «Якщо я винен у чомусь, то лише в тому, що завжди дію на крок попереду тих, хто мене переслідує» [1]. Це свідчить про те, що літературний персонаж підтверджує своє вміння бути завжди на крок попереду своїх ворогів і застосовувати свої хитрощі для перемоги.

Саме поєднання у назві твору й у висловлюваннях самого Арсена Люпена двох діаметрально протилежних понять, тих, які на перший погляд, не можуть бути логічно поєднані: джентльмен і грабіжник, – вже слугує актом розкриття соціальної і моральної сторін його образу. Адже з одного боку Люпен належить до криміналітету, вчиняє правопорушення, зокрема крадіжки, виступає їх організатором, а з іншого боку – намагається розкривати аналогічні злочини, вчинені іншими, проводить власні розслідування з дотриманням при цьому справедливості, благородства, мотивуючись бажанням допомогти іншим і знайти правду.

Таблиця 1

**Соціальні й моральні аспекти
образу Люпена як джентльмена-грабіжника**

Соціальні аспекти	Моральні аспекти
Критика правоохоронної системи	Прагнення справедливості
Викриття непрофесіоналізму й корумпованості	Намагання допомогти невинним і нужденним
Критика соціального розшарування	Дотримання честі й збереження репутації
Викриття неспроможності органів державної влади впливати на громадян	Реалізація благородних намірів

Отже, в образі Арсена Люпена втілено складність соціальних і моральних питань початку XX століття. Соціальні аспекти образу Арсена Люпена

полягають у критиці тогочасної правоохоронної системи, викритті корупції, класового розшарування суспільства, посилення недовіри соціуму до правоохоронної системи, викритті неспроможності поліційних органів здійснювати захист прав і свобод громадян. Моральні аспекти образу Арсена Люпена виражаються у його незалежності, у дотриманні власного кодексу честі, у благородстві, у прагненні захистити невинних, відновити справедливість, допомогти слабшим морально й матеріально.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леблан М. «Арсен Люпен – джентльмен-грабіжник». URL: <https://reading.in.ua/arsen-liupen-shliakhetnyi-hrabizhnyk-moris-leblan/>

УДК 378.147:004.9

І. О. Скляр

Дніпро

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА ДОПОМОГОЮ MIRO: КЕЙСИ, МЕТОДИ, РЕЗУЛЬТАТИ

Цифрова трансформація освіти вимагає від викладачів не лише технологічної гнучкості, а й переосмислення традиційних дидактичних моделей. Онлайн-дошки Miro, Padlet, Zoom Whiteboard, Canva Whiteboards, Gynzy, Ziteboard, Classroomscreen тощо стали невід'ємною частиною освітнього середовища XXI століття, оскільки поєднують інтерактивність, колаборацію та візуалізацію знань.

Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищити рівень інтерактивності освітнього процесу; забезпечити візуальну комунікацію між учасниками навчання; адаптувати процес до гібридного (змішаного) формату; формувати soft skills (співпраця, креативність, критичне мислення).

Практична основа нашого дослідження сформувалася в результаті засвоєння передового досвіду, отриманого під час участі у вебінарах, що

відбувалися в межах освітнього проєкту Erasmus+ «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій (DigiFLEd)». Набуті цифрові компетентності були адаптовані та інтегровані в методику викладання фахових дисциплін, що засвідчує практичну імплементацію інноваційних підходів до цифровізації гуманітарної освіти.

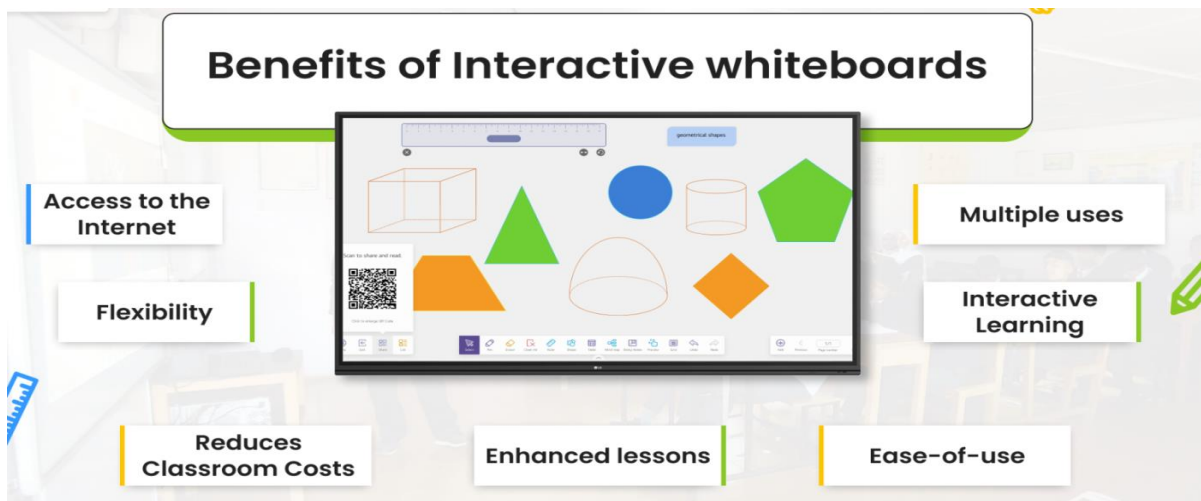
Упродовж двох семестрів було здійснено систематичне спостереження за навчальною активністю здобувачів під час занять на платформі, що дозволило простежити динаміку їхньої залученості та комунікативної взаємодії. З метою оцінювання ефективності Miro було проведено опитування здобувачів щодо сприйняття спільної роботи у віртуальному середовищі та їхніх очікувань від такого формату навчання.

Дослідження останніх п'яти років [1; 2; 3] підтверджують, що інтерактивні дошки підвищують рівень мотивації студентів і сприяють кращому засвоєнню матеріалу завдяки ефекту візуального занурення.

У контексті конструктивістського вчення Miro можна також розглядати як «спільний когнітивний простір», де знання не лише передається, а *співтворюється*. Платформа підтримує педагогічні принципи *active learning*, *design thinking*, *project-based learning*, створюючи середовище, у якому здобувач діє як автор знання, а викладач – як фасилітатор.

Miro відрізняється від аналогів своїм функціоналом для *спільного моделювання, картування ідей, створення освітніх сценаріїв, організації мозкових штурмів і візуального мислення*. Для викладача це означає можливість одночасно бачити процес мислення кожного студента, регулювати його і формувати «спільну мапу знань» (рис. 1).

Рис.1. Переваги інтерактивних дошок



Кейси використання Miro в освітньому процесі

Кейс 1. “Mind-map Lecture” – інтерактивна лекція

Формат: гібридний (змішаний) / дистанційний

Мета: активізувати сприйняття складного матеріалу через спільне створення ментальної карти теми.

Види робіт: викладач створює шаблон-структуру теми; студенти в режимі реального часу додають приклади, цитати, асоціації; наприкінці заняття формується узагальнена візуальна карта, яку експортують у PDF.

Результат: підвищення рівня залученості (до 87 % активних учасників).

Кейс 2. “Storyboard Project” – моделювання навчальних проєктів

Формат: очний / змішаний

Мета: розвиток креативного мислення та візуальної комунікації.

Види робіт: студенти працюють у командах над розробкою освітніх міні-проєктів; кожна команда використовує дошку Miro для побудови *таймлайну*, *карт персонажів*, *візуалізації даних*; презентують проєкт без слайдів – безпосередньо на дошці.

Результат: покращення командної взаємодії, формування soft skills, підвищення якості презентацій.

Кейс 3. “Reflective Wall” – підсумкова рефлексія

Формат: дистанційний / очний

Мета: відстежити динаміку розвитку компетентностей.

Види робіт:

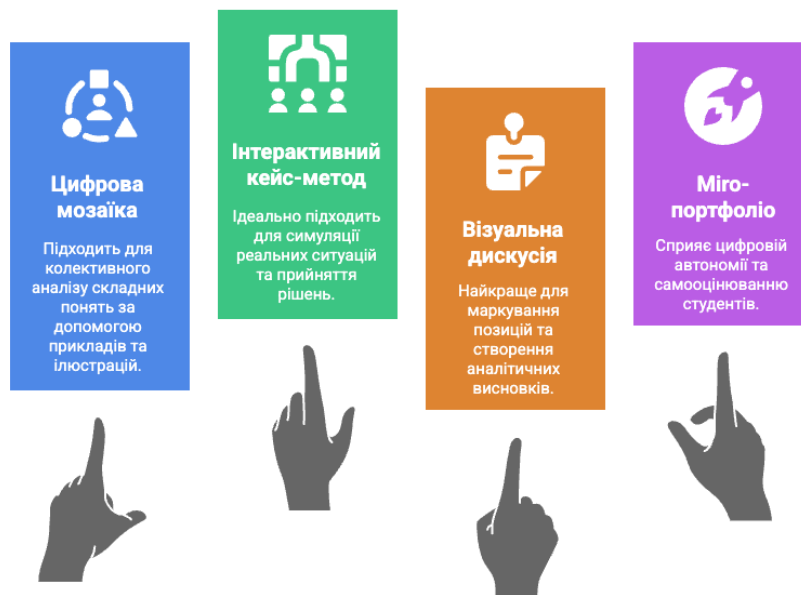
- наприкінці модуля студенти заповнюють *віртуальну стіну* з рефлексивними нотатками;
- використовуються стікери «I learned / I struggled / I will try»;
- викладач здійснює якісний аналіз динаміки освітнього прогресу.

Результат: підвищення саморефлексії та відповідальності студентів за власне навчання.

Педагогічні сценарії використання Miro

1. *Сценарій «Цифрова мозаїка»* – для колективного аналізу складного поняття або явища (наприклад, «освітня інклюзія», «медіаграмотність» тощо);
2. – студенти створюють «пазли знань», додаючи приклади, ілюстрації, цитати.
3. *Сценарій «Інтерактивний кейс-метод»* – дошка використовується як простір симуляції реальної ситуації (освітньої, управлінської); – учасники спільно приймають рішення, фіксуючи аргументи та наслідки.
4. *Сценарій «Візуальна дискусія»* – студенти маркують позиції кольоровими стікерами, створюючи «карту аргументів»; – викладач підсумовує дані й трансформує їх у спільний аналітичний висновок.
5. *Сценарій «Miro-портфоліо»* – дошка використовується як інтерактивне портфоліо студента: презентації, рефлексії, результати проєктів; – сприяє розвитку цифрової автономії та самооцінювання.

Який сценарій Miro використовувати для освітньої діяльності?



Отже, платформа Miro є ефективним інструментом оптимізації освітнього процесу завдяки інтеграції функцій візуалізації, колаборації та фасилітації. Її використання сприяє розвитку критичного, аналітичного та творчого мислення студентів, активізує їхню участь і комунікацію. Найрезультативнішими є сценарії, що поєднують візуальне мислення, командну взаємодію та рефлексію.

- 92 % студентів оцінили Miro як «зручний і зрозумілий інструмент для спільної роботи»;
- 78 % відзначили, що дошка допомагає «краще структурувати думки»;
- 83 % – що «Miro мотивує брати активну участь у занятті» (див. табл. 1).

З боку викладачів виявлено такі труднощі: потреба у попередньому навчанні, час на модерацію, а серед переваг: інтерактивність, візуальність і гнучкість.

Відгуки студентів про Miro



Miro є ефективним інструментом для студентів, що покращує співпрацю, структурування думок і мотивацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Achilli A. Digital Collaboration in Higher Education: From Engagement to Empowerment. London: Routledge, 2024.
2. Al-Marouf R. A., Salloum S. A. Exploring digital collaboration tools in blended learning environments. *Education and Information Technologies*. 2023. № 28 (5). P. 6241–6263.
3. Hasegawa T. Visual Thinking in Education: From Boards to Digital Spaces. Tokyo: Springer, 2024.

УДК821.161.2–3.09(=161.2)"2017/2020"

І. О. Склад

Дніпро

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТА КОЛЕКТИВНОЇ ТРАВМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ 2017-2020 рр.

Актуальність цього дослідження зумовлена зростанням міждисциплінарних підходів до вивчення природи травми у гуманітарних науках, зокрема в літературознавстві. Сучасна українська проза, створена в умовах воєнного та поствоєнного досвіду, активно реагує на колективні й

індивідуальні травми, породжуючи нові наративні стратегії осмислення втрати, пам'яті та стійкості. Аналіз таких текстів дозволяє не лише простежити трансформацію художнього дискурсу, але й виявити специфіку національного способу переживання та репрезентації травматичного досвіду.

Вивчення травми в літературознавстві, відоме як травматичні студії (Trauma Studies), виникло у 1990-х роках, спираючись на фройдистську психоаналітичну теорію. У первісному розумінні цієї концепції травма постала як екстремальний/ шокуючий досвід, що виходить за межі мови та руйнує здатність людини надавати сенсу пережитому. Відповідно до такого підходу, вважалося, що справжнє страждання є «неуявлюваним». Як наслідок, літературний аналіз зосереджувався не на прямому описі подій, а на мовчанні, сюжетних лакунах (прогалинах) та структурній фрагментації текстів, які слугували художніми маркерами цієї «невимовності».

«Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History» (1996) Кеті Карут визнана фундаментальним дослідженням у цій галузі. Карут стверджувала, що травма фрагментує свідомість і перешкоджає прямому мовному вираженню, наголошуючи на нестерпності страждань та на тому, що травматичний досвід залишається поза межами нормальної пам'яті та послідовного наративу. Вона запровадила поняття «*незатребуваного досвіду*» та «*трансісторичної травми*», що вказують на універсальні наслідки травми для свідомості та наративного відтворення. Згідно з її теорією, травматичне переживання, хоча й непіддатне репрезентації, діє як «пухлина у свідомості», що вражає «Я» [14].

Українське літературознавство активно долучається до вивчення травматичних студій, особливо в контексті рецепції травми читачем. Дослідники зосереджуються на тому, як література допомагає осмислити біль, звільнитися від ідентифікації з ним та усвідомити внутрішню силу, пропонуючи надію на зцілення. Зокрема, Наталія Мафтин досліджує наратив як такий, що творить ідентичність шляхом актуалізації національної історії, осмисленої та переплавленої в горнилі філософських концепцій часу, реалізується через звернення авторів до героїчних сторінок історії, що пояснює

посилену увагу до них. Вона підкреслює, що для подолання травми необхідно збудувати майбутнє, дати певний прообраз, задуманий автором, який буде сприйнятий реципієнтом-читачем і прожитий шляхом сповідання цієї ідеї. Українські дослідники також вивчають «симптоми постзалежності» у літературній рецепції травматичної пам'яті, особливо щодо тоталітаризму та війни, а також феномен культурної амнезії [8].

Вивчення сучасної української прози періоду 2017-2020 років є особливо своєчасним, оскільки ці твори активно взаємодіють зі спадщиною минулих травм та складністю тих, що виникають, роблячи їх життєво важливими осередками для культурної обробки та роботи з пам'яттю. Література в цьому контексті виступає не просто як відображення травми, а як вирішальне та активне місце для культурної пам'яті, формування національної ідентичності та суспільного зцілення в посттравматичному контексті. Зв'язок між широкою міждисциплінарною природою травматичних студій та глибокими історичними травмами України, а також їхнім впливом на ідентичність, свідчить про те, що літературні твори виконують життєво важливу соціокультурну функцію.

Таблиця 1. Ключові концепції у травматичних студіях

Теоретик/Концепція	Основна ідея
Кеті Карут / «Незатребуваний досвід»	Травма як непередставлювана, що фрагментує свідомість, залишаючись поза межами нормальної пам'яті та наративу.
Калі Тал / Критика євроцентризму	Фокус на різноманітних досвідах та маргіналізованих голосах, включення постколоніальних та неврологічних перспектив.
Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)	Клінічний психологічний стан, що характеризується специфічними симптомами (флешбеки, кошмари, уникнення), пов'язаними з травматичними переживаннями.
Наративна теорія травми	Вирішальна роль наративу у формуванні розуміння травматичних переживань; літературні репрезентації як інструменти для зцілення та відновлення.
Поетика свідчення	Етичний імператив та літературні стратегії для

	свідчення травматичних подій, надання голосу замовчуваним переживанням.
Постпам'ять	Міжгенераційна передача травматичних переживань, що формує ідентичність тих, хто безпосередньо не переживав травму, але успадкував її наслідки.
Плюралістична теорія травми	Кидає виклик моделі «невимовного»; наголошує на культурних вимірах, різноманітності наративного вираження та пам'яті як плинному, реконструктивному процесі, що може призвести до нового знання та зцілення.
Вікарна травма / Вторинний травматичний стрес	Емоційна реакція читача на травматичний текст, що виникає через ідентифікацію та емпатію, викликаючи страждання та дискомфорт.

Для аналізу обраних романів застосовується інтегрована методологія, що поєднує теорію травми (Caruth, Tal) [14; 16], постпам'ять (Hirsch) [15] та рецептивну естетику / вікарну травму. Це дозволяє оцінити не лише, як травма репрезентується в тексті (тема, наративні стратегії), але й як вона переживається читачем (емоційний вплив, ідентифікація, потенціал зцілення).

Роман «Інтернат» (2017) Сергія Жадана є яскравим прикладом синхронного воєнного роману – наративу, що виникає паралельно з розгортанням збройного конфлікту на Донбасі. Його головний герой, Паша, втілює архетип «неозброєної людини» (unarmed person), що переживає випробування на території, яка стала полем бою.

Індивідуальна травма та трансформація. Подорож Паші, вчителя української мови, який прямує за племінником, зображує процес переробки травми. Його трансформація знаменує «остаточне позбавлення меланхолії», коли минуле замінюється теперішнім, що ініціює так зване «спричинене горе» (triggered mourning). Твір, написаний у жанрі подорожі, висвітлює бінарну опозицію «дім / бездомність», де бездомність часто означає нерозуміння, на чиєму боці війни знаходиться рідний дім.

Колективна травма та ідентичність. Роман досліджує багатовекторний внесок війни у відновлення української національної ідентичності. Паша,

східний українець, під пильною увагою, його шлях відображає роботу з травмою, що формує нову ідентичність.

Рецепція та вікарна травма. Жадан використовує «параполеміку» – фокус на «околицях» збройного конфлікту, а не на прямих батальних сценах. Однак, зображення екстремальних переживань, ізоляції, відчуження та смерті, а також реалістичне відтворення воєнних реалій Донбасу, викликає у читача глибоку емпатію та потенційний вторинний травматичний стрес (вікарну травму). Екзистенціальні мотиви смерті, що пронизують текст, також посилюють емоційне залучення.

«Сірі бджоли» (2018) Андрія Куркова пропонують унікальний погляд на травму, зосереджуючись на повсякденному стражданні та екзистенційній ізоляції в «сірій зоні».

Травма та ізоляція. Роман фокусується на житті двох останніх мешканців невеликого села в «сірій зоні» Донбасу. Їхнє виживання у ворожому середовищі є екзистенційним мотивом, що підкреслює ізоляцію та відчуження. Цей фокус на «околицях» конфлікту відповідає концепції параполеміки, де травма зображується через непрямі наслідки війни.

Моральний розпад та смерть. Твір розглядає форми смерті, включаючи припинення життя та моральний розпад людяності. Повсякденна травма, яку переживають герої, перетворює їхнє існування на постійну боротьбу за виживання в світі, позбавленому сенсу.

Рецепція та емпатія. Читач переживає вікарну травму через емпатію до повсякденних страждань та абсурдності ситуації. Непряме зображення насильства через його вплив на життя головного героя, який намагається зберегти звичне існування, викликає глибоке співчуття та інтуїтивну емпатію до жертв конфлікту.

«Доця» (2019) Тамари Горіха Зерня є потужним прикладом поетики свідчення та зображення жіночого досвіду на війні.

Фокус на поетиці свідчення та індивідуальній травмі. Роману притаманна яскрава емоційність оповіді та міметичність при відтворенні реалій регіону. У

критичні моменти протагоністка переживає стан деперсоналізації, а шокуючі події показані через призму тілесних проявів. Це є прямим літературним відображенням симптомів ПТСР та дисоціації, про які говорила Кеті Карут.

Локальна ідентичність і травма. Авторка маніпулює категорією локальної ідентичності, коли свій вияв здобуває то регіональний, то національний її первень. Травма війни стає горнилом, у якому переплавляється та стверджується національна ідентичність героїні.

Рецепція та вікарна травма. Через особисте свідчення героїні, її перебування на межі смерті від вибуху й вогню, читач здійснює емоційну ідентифікацію. Інтенсивна емоційність оповіді сприяє високому рівню емпатії, що є ключовим механізмом виникнення вікарної травми.

«Амадока» (2020) Софії Андрухович є взірцем роботи з колективною травмою та постпам'яттю.

Постпам'ять та інтертекстуальність. У романі буквально вербалізується ідея постпам'яті (концепція Маріанни Гірш), коли один із персонажів стверджує: «Я, виявляється, виникаю з пам'яті, а не з заплідненої яйцеклітини». Це демонструє, як минулі травми (як-от Голокост, на прикладі якого Гірш формулювала концепцію) передаються через покоління, формуючи ідентичність «постпокоління».

Фрагментація та уявне. Уявне у романі виконує функцію метафори пам'яті, позначаючи велику кількість призабутих, втрачених історій та сюжетів. Ці «білі плями» залишаються незагоєними ранами, що турбують. Софія Андрухович сміливо експериментує з формою, включаючи описи світлин та есе, що відображає фрагментацію свідомості та неможливість цілісного, лінійного наративу про травму.

Рецепція та зцілення. Шляхом занурення у «бездонне озеро амнезії», роман змушує читача протистояти культурній амнезії та проживати минулі травми. Цей процес, хоча й може викликати вікарну травму, також сприяє зціленню через усвідомлення та інтеграцію травматичного досвіду в національну пам'ять.

Автор	Назва роману	Рік публікації	Основний фокус травми	Ключові концепції травми, що застосовуються
Сергій Жадан	«Інтернат»	2017	Військова травма (АТО/ООС), індивідуальний та колективний досвід, втрата, переміщення	Поетика свідчення, індивідуальна травма, колективна травма, фрагментація свідомості, вікарна травма (через реалістичне зображення війни)
Андрій Курков	«Сірі бджоли»	2018	Травма війни, переміщення, повсякденне страждання, абсурдність	Індивідуальна травма, колективна травма, поетика свідчення, вікарна травма (через емпатію до повсякденних страждань)
Тамара Горіха Зерня	«Доця»	2019	Військова травма (АТО/ООС), жіночий досвід, свідчення, виживання	Поетика свідчення, індивідуальна травма, посттравматичний стресовий розлад, вікарна травма (через особисте свідчення героїні)
Софія Андрухович	«Амадока»	2020	Історична травма (XX століття), пам'ять, ідентичність, постпам'ять, колективна травма	Постпам'ять, фрагментація свідомості, колективна травма, вікарна травма (через занурення в історичні події)

Отже, сучасні українські романи відіграють багатогранну роль у роботі з культурною пам'яттю, динамічному формуванні національної та індивідуальної ідентичності, а також у поточній обробці глибоких історичних та сучасних національних травм, сприяючи колективному зціленню через читацький досвід.

Аналіз української прози 2017-2020 рр. підтвердив, як ці твори ефективно втілюють індивідуальну та колективну травму, майстерно використовують «поетику свідчення» та глибоко досліджують концепцію «постпам'яті». Роман «Інтернат» С. Жадана відображає синхронну воєнну травму та трансформацію ідентичності незброєної людини. «Сірі бджоли» А. Куркова досліджують екзистенційну травму та ізоляцію в «сірій зоні». «Доця» Горіха Зерня фокусується на жіночому свідченні та відображає симптоми ПТСР через деперсоналізацію. «Амадока» С. Андрухович є потужним механізмом роботи з колективною постпам'яттю та фрагментацією національної історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухович С. Амадока. Львів: Видавництво Старого Лева, 2020. 832 с.
2. Білюк С. Емпатія у психологічному та літературознавчому аспектах: монографія. Київ: Кондор, 2019. 182 с.
3. Білюк С. Психічна поліфункціональність художнього образу в рецептивному аспекті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2021. Вип. 2 (44). С. 263–268.
4. Горіха Зерня Т. Доця. Київ: Білка, 2019. 288 с.
5. Гребенюк Т. Роман «Доця» Тамари Горіха Зерня: стратегії творення ефекту співпричетності. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2020. Вип. 8 (2). С. 135–146.
6. Жадан С. Інтернат. Чернівці: Meridian Czernowitz, 2017. 336 с.
7. Курков А. Сірі бджоли. Харків: Фоліо, 2018. 304 с.
8. Мафтин Н. Наратив, що творить ідентичність. *Вісник Прикарпатського університету. Філологія*. 2020. Вип. 2. С. 44–48.
9. Мафтин Н. Наративна стратегія додання травми [Електронний ресурс]. *Index Copernicus*. Дата останнього звернення: 22 липня 2025 р. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1948579>

10. Романенко О. Хаос війни та криза ідентичності: типологічні домінанти оповіді про травму у сучасній українській літературі [Електронний ресурс]. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. Дата останнього звернення: 22 липня 2025 р. URL: <https://philology-journal.com/index.php/journal/article/view/174>
13. Achilli A. Writers, the Nation, and War: Literature Between Civic Engagement, Trauma, and Aesthetic Freedom in Contemporary Ukraine. *The Modern Language Review*. 2020. Vol. 115. № 4. P. 872–890.
14. Caruth C. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 167 p.
15. Hirsch M. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012. 305 p.
16. Tal K. *Worlds of Hurt: Reading the Literatures of Trauma*. New York : Cambridge University Press, 1995. 296 p.
17. Zakharchenko T. The Synchronous War Novel: Ordeal of the Unarmed Person in Serhiy Zhadan's *Internat. Slavic Review*. 2019. Vol. 78. № 2. P. 410–429.

УДК 159.944:005.73

О. Г. Скляр

І. О. Скляр

Дніпро

ВИГОРАННЯ ПІД МАСКОЮ СТІЙКОСТІ

Феномен резильєнтності (психологічної стійкості, здатності відновлюватися після стресу) протягом останніх десятиліть став ключовим поняттям у корпоративній психології та менеджменті. Резильєнтність пропагується як необхідна якість для успішної адаптації працівників до високих темпів, змін та постійного тиску сучасного бізнес-середовища.

Проте, як показує практика, у багатьох організаціях ця концепція була викривлена та перетворена на інструмент для перекладання відповідальності з компанії на індивіда. Замість того, щоб вдосконалювати системи управління стресом та зменшувати нездорові робочі навантаження, компанії вимагають від співробітників «безмежної стійкості» – здатності витримувати будь-який тиск без скарг та виявів втоми. Саме це ми називаємо «токсичною резильєнтністю» – станом, коли зовнішнє демонстрування адаптивності маскує внутрішнє виснаження, що неминуче веде до професійного вигорання.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що приховане вигорання є більш руйнівним для компанії та особистості. Високорезильєнтні (або ті, хто демонструє «токсичну стійкість») співробітники, як правило, пізно звертаються за допомогою, оскільки їхня особиста та корпоративна ідентичність прив'язана до здатності «тримати удар».

Концепція резильєнтності має глибоке коріння в психології, починаючи з досліджень адаптації дітей у несприятливих умовах.

Логітюдне дослідження (Kauai Longitudinal Study, 1955-1995) [6], яке очолила психологиня Еммі Вернер (Emmy Werner), виявило, що приблизно третина дітей (698 дітей, які народилися на острові Кауаї (Гаваї, США) у 1955 році в найбільш несприятливих умовах), демонстрували високу стійкість (резильєнтність). «Логітюдне дослідження» означає, що одні й ті самі люди (когорта) вивчалися протягом тривалого періоду часу, у зазначеному випадку – від народження до дорослого віку (до 40 років). Метою цього дослідження було: визначити, як саме діти, які народилися в умовах високого ризику (бідність, сімейні проблеми, психічні захворювання батьків), успішно адаптуються та стають компетентними, відповідальними дорослими. Ці діти, яких часто називали «незнищенними» або «діти-хамелеони», змогли подолати негативний вплив раннього середовища завдяки поєднанню особистісних факторів (наприклад, незалежність, позитивний темперамент) та зовнішніх захисних факторів (наприклад, сильний зв'язок хоча б з однією значущою дорослою людиною, будь то родич, вчитель чи наставник).

У контексті дорослої та організаційної психології значний внесок зробили:

1. Сюзан Кобейса (Suzanne C. Kobasa), яка розробила концепцію «жорсткості» (*Hardiness*), яка є попередником резильєнтності. У своїй праці “*Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry into Hardiness*” (1979) вона визначила три компоненти стійкості: залученість (*commitment*), контроль (*control*) та виклик (*challenge*). Це заклало основу для розуміння резильєнтності як активного, а не пасивного процесу [3].

2. Крістіна Маслач (Christina Maslach) є ключовою дослідницею професійного вигорання (*burnout*). Її праця “*Maslach Burnout Inventory*” (1981) та книга “*The Truth About Burnout*” (2000, у співавторстві з Майклом Лейтером) чітко визначили вигорання як тривимірний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень. Маслач неодноразово наголошувала, що вигорання є організаційною проблемою, а не індивідуальною слабкістю [4; 5].

3. Джордж Бонанно (George Bonanno) – провідний дослідник у сфері психологічної травми та резильєнтності. Його дослідження зосереджені на тому, що резильєнтність – це поширена траєкторія адаптації, а не виняткова здатність.

Однак, феномен «токсичної резильєнтності» як викривлення здорової концепції є відносно новим напрямком, що переважно розглядається в межах сучасної критики корпоративної культури. Ця критика часто поєднує роботи Маслач про організаційні причини вигорання з концепцією «самопожертви на роботі» (*workmartyrdom*), підкреслюючи, що ідеологізована стійкість може стати механізмом уникнення організаційних змін.

Здорова резильєнтність – це динамічний процес, що включає здатність ефективно справлятися зі стресом, використовуючи доступні ресурси (включаючи соціальну підтримку та відпочинок), та відновлюватися після кризи. Вона передбачає здорове встановлення кордонів.

Токсична резильєнтність – це психологічна установка, що характеризується надмірною витримкою та відмовою від використання

особистих чи організаційних ресурсів для відновлення. Вона часто культивується корпоративною культурою, яка просуває такі ідеї:

«Справжній лідер/професіонал не скаржиться»

«Будь-який стрес можна подолати лише силою волі»

«Відпочинок – це ознака слабкості або непродуктивності»

Трансформація здорової стійкості в токсичну відбувається за такою схемою:

1. *організаційний тиск* (компанія встановлює нереалістичні терміни, постійно збільшує навантаження або зберігає дисфункціональні процеси);
2. *запит на стійкість* (замість усунення причин, компанія вимагає від персоналу «підвищити свою резильєнтність» (часто через тренінги, орієнтовані на індивіда);
3. *внутрішня інтерналізація* (співробітник, боячись втратити статус чи роботу, інтерналізує цю вимогу. Він починає сприймати власне виснаження як особистий недолік, а не як наслідок системної проблеми);
4. *маскування* (співробітник посилено демонструє зовнішні ознаки стійкості (працює понаднормово, відмовляється від відпусток), маскуючи емоційне виснаження);
5. *вигорання* (відсутність здорових механізмів відновлення, самоізоляція та постійне придушення втоми призводять до вигорання, яке діагностується лише на пізніх стадіях, коли зниження продуктивності стає очевидним).

Небезпека токсичної резильєнтності полягає в тому, що вона слугує захисним механізмом для нездорової корпоративної культури. Якщо співробітники «стійкі», то керівництву не потрібно змінювати системи. Токсична культура використовує ідеологію стійкості для звільнення себе від відповідальності за створення збалансованого робочого середовища (Maslach, Leiter).

Ключовими маркерами нездорової культури, що продукує токсична резильєнтність, є:

- культ «героїв» та самопожертви (заохочення тих, хто працює вночі або під час хвороби);
- систематична відсутність меж (постійні дзвінки/листи поза робочим часом);
- знецінення відновлення (неохоче надання відпусток або очікування, що працівник буде на зв'язку у відпустці).

Отже, токсична резильєнтність є критичним психологічним феноменом, що виникає внаслідок інструменталізації концепції стійкості у нездорових корпоративних культурах. Вона маскує вигорання та перекладає відповідальність за організаційний стрес на індивіда. Розмежування між функціональною адаптацією та деструктивним самопожертвуванням є необхідним для ранньої діагностики вигорання. Здорова резильєнтність передбачає відновлення та встановлення меж, тоді як токсична – постійну надмірну витримку без відновлення.

Для запобігання токсичній резильєнтності необхідні системні організаційні зміни, а не лише індивідуальні тренінги. Керівництво має визнати вигорання організаційною проблемою, усунути його першопричини (надмірне навантаження, дисфункціональні процеси) та активно підтримувати культуру психологічної безпеки та відновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ткачук А. П. Резильєнтність в умовах турбулентності: Виклики та нові підходи до формування стійкості. *Психологія та суспільство*. 2023. Вип. 4 (27). С. 45–56.
2. Фролова О. В. Психологічна безпека на робочому місці як предиктор запобігання вигоранню. *Організаційна психологія та управління*. 2024. Вип. 1 (15). С. 101–115.
3. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37. № 1. P. 1–11.

4. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Manual for the Maslach Burnout Inventory (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996. 192 p.
5. Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout: How Six Keys Can Help You Relight Your Work Life. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. 202 p.
6. Werner E. Resilience and Protective Factors in the Kauai Cohort. Masten A., Best K., & Garmezy N. (Eds.). *Resilience and Development: Search for Protective Factors*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

УДК 811.162.3

А. О. Скоплев

Дніпро

СТАНОВЛЕННЯ ІМЕННИКОВОЇ СЛОВОЗМІНИ ЧЕСЬКОЇ ТА СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Проблема становлення системи іменникової словозміни у слов'янських мовах, зокрема чеській та старослов'янській, є однією з ключових для реконструкції їхньої історичної морфології [4]. Розвиток відмінкових парадигм, включно із взаємодією основних типів відмін, аналізували у своїх працях Я. Гебауер [1], М. Вепршек [5], П. Косек [2], проте у сучасній славистиці істотно бракує досліджень порівняльного характеру, які б висвітлили розходження у розвитку іменникової словозміни у різних слов'янських мовах. *Актуальність* обраної теми, таким чином, визначається потребою узгодженого зіставного опису змін, що відбулися від індоєвропейської прамови до структур сучасних слов'янських мов. *Метою* дослідження є комплексний опис, виявлення та узагальнення розбіжностей систем відмінювання іменників у старослов'янській та сучасній чеській мовах.

Вихідна для обох мов система іменникової словозміни сформувалася ще за часів індоєвропейської мовної єдності. Критерієм розподілу індоєвропейських іменників за відмінами був так званий «тематичний суфікс» – наявний у

структурі слова особливий формант, що розділяв корінь (основу) та флексію, пор. чес. *host-ø*, ст.-сл. гост-ь < і-є. **ghōst-ǐ-s*. Цей формант міг бути виражений голосним або приголосним, на підставі чого виділяються *вокалічні* та *консонантні* типи відмінювання відповідно. Перші могли виступати у двох різновидах – твердому (тематичний формант виражався голосним) та м'якому (тематичний формант виражався сполученням голосного та приголосного **j*).

До вокалічних типів належали іменники з формантами **ǫ / jǫ* (і.-є. **ōrb-ǫ-s*, ст.-слов. рабъ, чес. *rab*), **ā / jā* (і.-є. **douh-jā-ø*, ст.-слов. доуша, чес. *duše*), **i* (і.-є. **uīlk-ǐ-s*, ст.-слов. влъкъ, чес. *vlk*), **i* (і.-є. **kōst-ǐ-s*, ст.-слов. кость, чес. *kost*), **ū* (і.-є. **suēkr-ū-s*, ст.-слов. свекры, чес. заст. *švekruše*). Консонантні типи представлені утвореннями на **n*, **nt*, **s*, **r* (пор. ст.-слов. камы, жрѣбѣ, тѣло, мати відповідно).

Проте розвиток фонетичного ладу праслов'янської мови, що виокремилася з індоєвропейської мовної спільності, зруйнував і.-є. первісну систему. В результаті *дефонологізації кількісних відмінностей між голосними* і посилення відповідно їхньої *якісної диференціації, тенденції до сингармонізму приголосних та голосних* у межах складу, *побудови складів* за принципом підвищення звучності та відкритості складу втратив актуальність сам критерій класифікації іменників за відмінами [3, с. 31-39]. З огляду на злиття і.-є. тематичного форманту з первинною і.-є. флексією в одну-єдину «нову», власне слов'янську флексію іменники у пізньопраслов'янській період мали вже двоморфемну структуру, пор.: Наз. в. одн. **tīst-ǐ-s* > **tbst-b*, Знах. в. одн. **dōr-ǫ-ns* > **dar-y*. В окремих випадках тематичний формант міг зберігатися, але згодом все одно став сприйматися як елемент закінчення: Дав. в. мн. **dōr-o-mūs* > **dar-omъ* (ст.-сл. даромъ), **ghōst-ǐ-mūs* > **gost-ьmъ* (ст.-сл. гостѣмъ). Крім того, відбувся збіг закінчень у деяких відмінках, напр.: Наз. в. одн. **ōrb-ǫ-s*, Знах. в. одн. **ōrb-ǫ-m* > ст.-слов. рабъ.

Не менш значущими виявилися власне чеські історичні фонетичні процеси, а саме втрата йота у інтервокальному положенні та подальше стягнення обох голосних у довгий звук, а також переголоси *'a > ě*, *'u > i*, *'o > ě*

[2, с. 49]. Це, по-перше, ще більш посилює розходження між твердим та м'яким варіантом відмінювання. Пор. форми Род. в. однини чеських іменників твердого та м'якого різновидів відповідно: *města* – *moře* (хоча у ст.-слов.: *места* – *мор*"). По-друге, призвело до появи специфічних чеських типів відмін, що не мають аналогів у інших слов'янських мовах. Яскравим прикладом виступають іменники середнього роду на *-í* типу *znamení*, парадигма відмінювання яких є дуже «бідною» щодо закінчень, пор. у всіх відмінкових формах однини – флексія *-í* (*znamení*), окрім орудного (*znamením*). У старослов'янській відповідні іменники мали в однині щонайменше п'ять закінчень (знамени~, знамени", знамению, знамении, знамени~мь).

Важливу роль відіграли зміни у граматичному ладі праслов'янської та давньочеської мов. Ще за часів пізнього індоєвропейського періоду поступово набувала значущості диференціація іменників за категорією роду, в результаті чого основи на **ǵ / jǵ* розподілися на утворення чоловічого та середнього родів, основи на **ǵ* – чоловічого та жіночого родів. Наприклад, **ǵǵrdǵs*, ст.-сл. *градъ* (чол. р.) та **mǵstǵ*, ст.-сл. *мѣсто* (сер. р.); **tǵstǵs*, ст.-сл. *тъсть* (чол. р.) та **nǵktǵs*, ст.-сл. *ношь* (жін. р.). Чисельність відмін, таким чином, дещо збільшилася.

Формування категорії істот-неістот зумовило те, що у основ на **ǵ*, які позначали істоти, первісна форма Знах. в. однини, тотожна Наз. в., була замінена формою Род. в.: чes. *syn* > *syna*. Іменники ж, що позначали предмети неживої природи, зберегли первісну форму. У давньочеській мові така тенденція охопила й інші відмінки. Для диференціації істот-неістот насамперед були використані закінчення непродуктивних відмін, а саме **ǵ*-основ. Так, у Род. в. однини закінчення **ǵ*-основ зберегли іменники-істоти (*chlapa*), тоді як іменники-неістоти почали використовувати закінчення **ǵ*-основ (*hradu*) [5, с. 23-26].

У якості досить суттєвої тенденції розвитку варто ще згадати зазначену непродуктивність деяких відмін. Разом з основами на **ǵ* такими були майже всі консонантні типи, що більш яскраво виявилось в історії чеської мови. На

відміну від старослов'янської, вже у давньочеській мові маємо лише один продуктивний консонантний тип – іменники на **nt* (чес. *kuře*, ст.-слов. коур#).

Таким чином, відмінності між системами іменникової словозміни у старослов'янській та чеській мовах полягають у тому, що в останній: а) чітко проведена диференціація між твердими та м'якими різновидами відмінювання іменників; б) більш виразно виявляється формальне розходження щодо категорії істот-неістот; в) остаточно відбувся занепад непродуктивних типів відмін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gebauer J. Historická mluvnice jazyka českého: d.1-4. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1960. Díl 3. Tvarosloví. 1. Skloňování. 659 s.
2. Kosek P. Historická mluvnice česká I. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
3. Lamprecht A., Šlosar D., Bauer J. Historická mluvnice češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 424 s.
4. Vaillant A. Grammaire comparée des langues slaves: t. I-IV. Paris: Klincksieck, 1974. Tome IV: La formation des noms. 809 p.
5. Vepřek M. Komparativní tvarosloví staroslověnštiny a staré češtiny. Olomouc: Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Palackého, 2015. 130 s.

УДК 821.112.2

М. О. Скуратівська

наук. керівник – д. іст. н., проф. Докашенко Г. П.

Дніпро

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА

**ЯК ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ
(НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ НІМЕЦЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ПРОЗИ
КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Художня література є важливим ілюстративним матеріалом у вивченні історії. Адже художні твори дозволяють «побачити» певну історичну епоху, познайомитися з настроями, прагненнями та сподіваннями людей того часу.

Виховний потенціал художньої літератури є надзвичайно вагомим та реалізується у формуванні світоглядних цінностей людини, набутті нею високоморальних якостей, здатності до емпатії тощо. Науковець Макуха С. М. вважає у зв'язку з цим необхідним включення художньої літератури у модель особистісного зростання людини [2, с. 976]. Дослідники Яценко Т. О. та Шевченко З. О. називають художню літературу своєрідною образною моделлю особистісних та громадських відносин, яка допомагає підростаючому поколінню визначити свою життєву і громадянську позицію [4, с. 16].

Зазначене свідчить про важливість включення в школі у процес вивчення історії художніх творів, що мають чітку суспільну значущість і можуть бути засобом для виховання здобувачів освіти.

Взаємозв'язки літератури і історії надзвичайно складні та багатоаспектні. За твердженням Г. Г. Яковенко, художня література допомагає формуванню у здобувачів освіти «яскравих образів минулого, які є складовою частиною їхніх історичних уявлень» [3, с. 125].

У нашій розвідці ми сфокусуємо увагу на тому, як література віддзеркалює історичні події на прикладі творів німецької літератури періоду кінця 20 – початку 21 століття.

Як відомо, 03.10.2025 р. ФРН святкувала 35 років з дня возз'єднання Німеччини. Дане свято є в країні загальнонаціональним та широко відзначається щороку. Адже саме третього жовтня 1990 року відбулося возз'єднання Німецької Демократичної Республіки та Федеративної Республіки Німеччина. Цей переломний момент історії отримав в німецькій мові назву *поворот* (нім. *Wende*).

Об'єднавчі процеси відбувалися не за один день, населенню як східної, так і західної частин країни потрібно було звикати до нових умов співіснування,

знайти свою власну подальшу траєкторію в новій системі загальнонаціональних координат. Слід зазначити, що поодинокі відголоски проблем після об'єднання подекуди можна відчуті і сьогодні.

Падіння Берлінського муру, возз'єднання Німеччини, соціально-політичні та культурні процеси в країні після возз'єднання викликали також і в сфері німецької літератури жвавий інтерес до цієї проблематики. Вже у 1990-і роки з'являються перші художні твори, присвячені темі возз'єднання країни. Інтерес до цієї теми наявний у німецькому літературному просторі і сьогодні.

На жаль, більшість німецьких творів зазначеної проблематики не відомі широкому загалу українських читачів і є станом на тепер лише предметом уваги мовознавців, літераторів та перекладачів з німецької мови, істориків.

Проте, важливість даної тематики полягає для нас у тому, що подібні процеси очікують і на нашу країну після повернення територіальної цілісності України, після звільнення територій, що зараз знаходяться в тимчасовій окупації. Об'єднавчі процеси потрібно буде проводити у всіх суспільних царинах, зокрема в освіті і культурі теж. Тому, на нашу думку, важливим є звернення до досвіду інших держав, які пережили у своїй історії подібні переломні моменти.

Більшість німецьких авторів, які працювали над проблематикою життя німців у НДР звертаються у своїх творах до опису буденного життя у ті часи, яке було наскрізь просякнуте директивами комуністичної диктатури. Все це викликало в результаті у східних німців повне розчарування у владі, усвідомлення штучності комуністичних ідей та переконань і послугувало основою для *повороту*. Відмінності між західною та східною Німеччиною подаються у творах як дві різні екзистенційні системи.

Польському громадсько-політичному діячу Адаму Міхніку належить своєрідне метафоричне порівняння на позначення часу *повороту*, змін в Німеччині після падіння Берлінського муру: так він порівнює звільнення від пут комуністичного світобачення з виходом ув'язненої особи з в'язниці, коли

«світ гарний, барвистий, пташки щебечуть, трава зелена...» (цитується за Б. Буденом) [1, с. 13].

Цікавим варіантом відображення проблематики є також твір Інго Шульце «Neue Leben» (пер. авт. «Нові життя») [7], дія якого відбувається в східнонімецькій провінції у 1990 році. Автор виступає хроністом новітньої німецької історії, відображаючи у своєму творі панораму переломних змін 1989-90 рр. через призму життя головного героя Енріко Тюрмера. Написаний у епістолярній формі даний твір показує протиборство старого та нового.

Роман Клеменса Майєра «Als wirt räumten» (пер. авт. «Коли ми мріяли») [6] є, на нашу думку, своєрідною алюзією на роман Е. М. Ремарка «Три товариші» та розповідає про чотирьох друзів з Лейпцига Марка, Ріко, Данієля та Пола, які застали кардинальну зміну двох епох у історії Німеччини у юнацькому віці. Здавалося, що з настанням нової епохи, майбутнє цих молодих людей теж повинно бути оптимістичним, саме про це і мріють головні герої, сподіваючись, що десь на них чекає краще життя. Проте парадоксальним чином їхнє існування є саморуйнівним, проходить серед алкоголю і злочинів, і зрештою всі їхні мрії розбиваються об мур буденності.

Повну залежність пересічного громадянина від влади у НДР напередодні *повороту*, те, якця державна влада вривається в буденне життя людини, показано у книзі-кіносценарії до однойменного знаменитого німецького фільму 2006 року «Das Leben der anderen» (пер. авт. «Життя інших») [5]. Тут мова йде про культурну сферу кінця 1980-х років, але не забуваймо, що і такі суспільно важливі сфери східної Німеччини, як-от освіта, наука, були пригнічені свавіллям влади.

Німецький письменник Уве Телькамп у романі «Der Turm» (пер. авт. «Вежа») [8] зображує занепад суспільного ладу в останні сім років існування НДР до падіння Берлінського муру та показує три покоління однієї родини, які знаходяться перед вибором: пристосуватися до системи чи бунтувати, пристосуватися чи виїхати, пристосуватися чи втекти від реальності в свій ізольований світ. Деякі літературні критики асоціюють відображений у назві

твору образ вежі саме як метафоричний образ «внутрішньої еміграції», образ замкненого життя, втечі від сірої і часом страшної реальності в уявний ілюзорний світ, як це робить один з героїв твору.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що художня література є важливим ресурсом у вивченні історії. У нашій розвідці ми здійснили спробу проаналізувати, як у оригінальних творах німецької прози відображено життя німців в НДР перед *поворотом*, сам *поворот* та зміни в житті й світобаченні звичайного пересічного громадянина в Німеччині періоду постоб'єднавчих процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буден Б. Зона переходу. Про кінець посткомунізму; пер. з нім. Нелі Ваховської. Київ: Медуза, 2013. 224 с.
2. Макуха С. М. Вплив художньої літератури на становлення та розвиток особистості молодого людини. *Європейські орієнтири розвитку України: науково-практичний вимір в умовах воєнних викликів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 26 квітня 2024 р.) / за заг. ред. С. В. Ківалова. Одеса : Фенікс, 2024. С. 974– 976.
3. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.
4. Яценко Т.О., Шевченко З.О. Художня література в контексті світової культури: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 136 с.
5. Henckel von Donnersmarck F. Das Leben der Anderen. Filmbuch. Suhrkamp Verlag, 2007. 216 S.
6. Mayer C. Als wir träumten. 2009. 529 S.
7. Schulze I. Neue Leben. Berlin Verlag, 2005. 752 S.
8. Tellkamp U. Der Turm: Geschichte aus einem versunkenen Land. Suhrkamp Verlag, 2008. 976 S.

GAMIFYING CITATION: CREATIVE USE OF REFERENCE TOOLS IN EFL CLASSROOMS

Introduction. In the evolving landscape of EFL pedagogy, academic writing has gained prominence not only as a linguistic skill but also as a gateway to research literacy. Among its core components, citation and reference management pose significant challenges for learners, often resulting in mechanical engagement or plagiarism anxiety [4]. Traditional instruction methods tend to emphasise rules over reasoning, leaving students disengaged from the ethical and intellectual dimensions of referencing.

This paper proposes an alternative: gamifying citation practices through the use of digital reference management tools. By embedding game elements into citation workflows, educators can transform referencing from a rigid requirement into a dynamic learning experience. This research is conducted within the framework of the Erasmus+ project DigiFLEd.

Theoretical Framework. Gamification refers to the application of game design elements, such as points, levels, badges, and leaderboards, in non-game contexts to enhance motivation and engagement. In EFL settings, gamification has been shown to improve learner satisfaction, retention, and autonomy [3; 5; 6].

Simultaneously, reference management tools (RMTs) offer structured environments for organising sources, generating citations, and building bibliographies. Tools like Zotero and Mendeley have been positively received by EFL students and teachers for their usability and pedagogical value [2].

Combining these two domains – gamification and RMTs – creates a fertile ground for developing citation literacy in a way that is both cognitively accessible and emotionally engaging.

Classroom Applications: Gamified Citation Tasks. The following activities illustrate how gamification can be applied to citation instruction using RMTs:

1) Reference Treasure Hunt: students locate, import, and tag sources in Zotero or Mendeley to earn points.

2) Citation Challenge Leaderboard: teams compete to correctly format and insert citations into sample texts.

3) Bibliography Questline: a progressive task sequence (gathering sources – inserting citations – generating bibliography – peer review referencing) structured as game levels.

4) Source Tagging Competition: Learners categorise sources by theme, reliability, or relevance, earning badges for accuracy and insight.

These activities promote not only technical competence but also critical thinking, collaboration, and ethical awareness.

Gamified citation tasks support key pedagogical goals, including scaffolding academic writing conventions, fostering metacognitive awareness, encouraging peer interaction, and promoting positive attitudes toward scholarly practices.

These outcomes align with EU educational priorities on digital competence, autonomous learning, and academic integrity.

Despite its benefits, gamification requires thoughtful implementation. Key challenges include digital access equity, balancing extrinsic and intrinsic motivation, teacher preparedness, and pedagogical alignment.

Systematic reviews emphasize that the success of gamification depends on its alignment with learning outcomes and instructional design [1].

Further research is needed to evaluate the impact of gamified citation instruction on multiple dimensions of EFL learners' academic development. Key areas of inquiry include the accuracy of citation and referencing behaviours, shifts in student attitudes toward academic writing and the use of reference management tools (RMTs), and the long-term retention of referencing skills beyond the classroom context. Additionally, gathering qualitative feedback on learner motivation and classroom interaction will offer deeper insight into how gamified approaches influence engagement, collaboration, and the internalisation of scholarly practices.

Conclusion. Gamifying citation through reference management tools offers a promising strategy for enhancing academic writing in EFL classrooms. By merging motivational design with scholarly literacy, educators can foster deeper engagement, ethical awareness, and digital competence. This approach bridges literature, psychology, and pedagogy – making it especially relevant to the interdisciplinary focus of the conference – and preparing learners for academic and professional communication in multilingual contexts.

REFERENCES

1. Baldrich K., Pérez-García C., Domínguez-Oller J. C., Sánchez-Fortún J. M. de A. Gamified Experiences in Educational Academic Contexts: A Systematic Review. *Qualitative Research in Education*. 2024. Vol. 13 (3). P. 221–242. URL: <https://doi.org/10.17583/qre.13552>
2. Hasan J. R., Habibie A. EFL Teachers and Students' Views of Using Mendeley as Reference Management Tools in Academic Writing. *Eduvelop: Journal of English Education and Development*. 2023. Vol. 6 (2). P. 183–198. URL: <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v6i2.2324>
3. Redjek I. S., Muhajir R. Gamification in EFL Classroom to Support Teaching and Learning in 21st Century. *JEES (Journal of English Educators Society)*. 2021. Vol. 6 (1). P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.882>
4. Ryan S. The Role of Anxiety in Plagiarism: A Review of the Literature. *The Journal of Academic Librarianship*. 2011. Vol. 37 (1). P. 18–24.
5. Zatserkovnyi O. A Comparative Analysis of Gamification Tools in Enhancing Content Retention in CLIL-Based EFL Classrooms. *Pedagogical Sciences*. 2025. Vol. 28 (1). P. 6–13. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2025.1.6>
6. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL Instruction: A Systematic Review of Empirical Research. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 13. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

**АЛЮЗІЯ ЯК СПОСІБ ЕКСПЛІКАЦІЇ
СЕМАНТИКИ «НЕБЕЗПЕКИ»
В МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ ЗАСТЕРЕЖЕННЯ**

У лінгвістичних дослідженнях мовленнєвий акт застереження описується з різних термінологічних позицій. Його тлумачать як висловлення, що має на меті попередити адресата про можливі небажані або небезпечні наслідки певних дій чи ситуацій [3, с. 74]. Сутність цього акту полягає у спрямованості на захист співрозмовника від потенційної небезпеки, шкоди чи неприємностей, тому він завжди має виразний кооперативний характер і передбачає доброзичливі наміри мовця, створення атмосфери довіри та взаємоповаги [5, с. 24]. Застереження можна розглядати як мовленнєвий, який виконує превентивну функцію. Комунікативна ситуація застереження зазвичай відбувається в межах соціально-нормативної взаємодії, де учасники поділяють спільні цінності та норми безпеки.

Реакція адресата на застереження може бути різною: прийняття та вдячність, перегляд власних дій, або ігнорування повідомлення. У разі відмови від реакції адресат ризикує зазнати негативних наслідків, тобто стати об'єктом впливу тих самих обставин, від яких його намагалися уберегти.

Прагматична структура застереження включає компоненти інформування та спонування, тобто включає асертивну та директивну іллокуції: мовець прагне донести знання про потенційну небезпеку й бажає, щоб адресат запобіг їй через певну дію або утримання від неї [1, с. 49]. Застереження відзначається наявністю семи "обережності" та орієнтацією на випередження небезпечної ситуації [3, с. 74].

Матеріалом дослідження слугували коментарі рубрики *Comments* до статей на політичну проблематику он-лайн видання *The Guardian*. Дослідження показали, що семантика безпеки може бути об'єктивована за допомогою

алюзії, яка передбачає використання будь-якого імені або назви, що містить натяк на відомий літературний або історико-культурний факт [2, с. 220].

Розглянемо як біблійну алюзію *a house divided will not stand* допомагає розкрити семантику небезпеки в коментарі *"Didn't Jesus say 'that a house divided will not stand'? The Tories are coming apart, as their policies are built on the sands of greed and profit* [4]. Тут ми спостерігаємо посилення на слова Ісуса з Євангелія: *And if a house be divided against itself, that house cannot stand*. У Біблії цей вислів означає, що внутрішні розбрати, розкол чи відсутність єдності призводять до занепаду й руйнування спільноти, держави або ідеї. У наведеному коментарі автор натякає, що політична партія *Tories* приречена на падіння через внутрішній розкол. Це попередження про неминучі наслідки роз'єднаності. Згадка Ісуса додає морального авторитету – застереження звучить не просто як політична критика, а як етичний осуд: партія, заснована на жадібності й корисливості, не має духовного чи морального підґрунтя, а отже, не встоїть. Підсилення через другу метафору. Друга частина коментаря *built on the sands of greed and profit* – перегукується з іншою біблійною притчею про “дім, збудований на піску”. Тобто алюзія підсилює семантику руйнування, розкриваючи ще один рівень застереження: жадібність як нестійкий фундамент веде до краху.

У коментарі *If the Greeks default they will be out in the cold for generations; if they accept the rumored help from Russia or China they'll be selling their soul to the Devil for all eternity* [4] ключову роль у створенні застережливого сенсу відіграє вислів *to sell one's soul to the Devil*, який походить із християнської традиції (легенда про Фауста та біблійні мотиви спокуси). Він означає «укласти угоду з дияволом» – тобто здобути вигоду чи допомогу ціною морального занепаду, втрати совісті або духовного спасіння. Автор використовує алюзію, щоб застерегти греків: допомога від Росії чи Китаю може дати короточасну вигоду, але стане фатальною моральною чи політичною залежністю. Тобто – вибір між двома злами: економічним крахом *cold place* або політичним рабством *hot place*. Алюзія створює морально-етичний підтекст: угода з сумнівними

партнерами уподібнюється до угоди з дияволом, що має невідворотні наслідки. Вона підсилює ідею, що будь-яке компромісне рішення, засноване на зраді власних принципів, призведе до катастроф, політичного занепаду – навіть якщо спершу здається порятунком.

У коментарі *EU opened Financial Armageddon around the corner, soon no rich and no 9 to 5...* [4] алюзія виражена словом *Armageddon*. У Біблії Армагеддон – це місце останньої битви між силами добра і зла, що символізує кінець світу. Вислів *Financial Armageddon* переносить це біблійне значення у сферу економіки: автор попереджає, що дії ЄС призведуть до фінансового апокаліпсису, тобто повного краху економічної системи, після якого не залишиться ні багатих, ні стабільної роботи. Семантику застереження розкрито через образ глобальної катастрофи та кінця звичного світу, натякаючи, що політичні або економічні рішення ЄС можуть мати фатальні, незворотні наслідки для всього суспільства.

Семантику застереження від крайнощів і необачних реформ, що можуть зруйнувати цінне під виглядом боротьби з недоліками реалізує алюзія *to throw away the baby with the bath water*. Фраза часто сприймається як біблійна або морально-дидактична алюзія, бо виражає мудрість і застереження, подібні до біблійних притч. У коментарі *It is the Lords in the House of Lords who are the problem. Not the House as such. Or the medicine will be worse than the malady. The 'throw away the baby with the bath water' syndrome* [4]. мовець застерігає, що скасування Палати лордів як інституції може бути надто радикальним рішенням, унаслідок якого разом із окремими недоліками (“*bath water*”) буде втрачено й важливі, корисні функції (“*baby*”) – тобто баланс влади, традицію, експертність тощо.

Розглянемо як міфологічна алюзія *Pandora's box* розкриває семантику небезпеки та незворотності. У грецькій міфології Пандора відкрила заборонену скриньку, випустивши у світ усі біди, страждання та хаос, залишивши всередині лише надію. Тому вислів *to open Pandora's box* означає спровокувати низку непередбачуваних і згубних наслідків через одну необережну дію. Автор

коментаря *EU opened Pandora's box. Other EU countries will seek special cases if it suits them. This will be the beginning of end of EU* [4] застерігає, що рішення про проведення референдуму щодо членства Великої Британії в ЄС, тобто допущення прецеденту особливих умов для однієї країни, може викликати ланцюгову реакцію і призвести до розпаду ЄС: інші держави також почнуть вимагати «винятків» чи перегляду правил. Таким чином, альянз передає застереження про руйнівні наслідки необдуманих політичних рішень

Семантичне навантаження небезпеки також було виявлено і в міфологічній альянзі *Trojan Horse*. Вона походить із давньогрецького міфу про Троянську війну. За переказом, греки подарували троянцям величезного дерев'яного коня, всередині якого сховалися воїни. Коли троянці затягли коня до міста, уночі греки вийшли з нього й відкрили ворота своєму війську – Троя була знищена. Отже, *Trojan Horse* символізує приховану небезпеку, обман і загрозу, замасковану під щось привабливе або безпечне. У коментарі *UKIP: nothing more than a Trojan Horse party with Dickensian England hiding in its bell* автор використовує цю альянз, щоб застережити, що партія UKIP лише зовні виглядає привабливо чи невинно, але всередині приховує небезпечну, реакційну ідеологію – *Dickensian England*, тобто старомодну, жорстку, соціально несправедливу Англію часів Діккенса.

Отже, міфологічні та біблійні альянзи є ефективним, експресивним та гіперболізованим способом об'єктивації семантики “небезпеки” в мовленнєвому акті застереження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крупкіна Т. В. Структурно-семантичні типи висловлень застереження у німецькомовному діалогічному дискурсі. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. Вип. 86. 2018. С. 48–55.
2. Лут К. А. Міфологічні альянзи у сучасному англomовному економічному дискурсі. *Наукові записки Національного університету*

«Острозька академія». Острог: Видавництво Нац-го ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 58. С. 220–221.

3. Jinam E. J., Radhi I. A. A Study of the Speech Acts of Command, Advice, and Warning in English. *Multidisciplinary International Journal*. Vol. 11 № 2 (Special Issue). 2025. Pp. 68–80.

4. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree>

5. Saeed H. M. A Pragmatic Analysis of the Speech Act of Warning by Kurdish EFL. *Learners in Social Contexts. Journal of University of Human Development*. 8 (4). 2022. Pp. 23–32.

УДК 159.99

А. Таран

наук. керівник – к. псих.н., доц. О. В. Грицук

Дніпро

DEERFAKE ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СФЕРИ СОЦІАЛЬНИХ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ: МОЖЛИВОСТІ ТА ЗАГРОЗИ

Сучасні цифрові технології докорінно змінюють не лише інформаційний простір, а й психологічну сферу людини. Однією з найпотужніших інновацій останніх років є технологія deepfake – штучно створений медіаконтент, що імітує реальні образи, голоси чи поведінку людини.

Поняття «дідфейк», що шириться у формі фальшивих зображень та відео – перестало бути чимось новим з моменту створення інтернету. Загалом це поняття розуміється, як методика синтезу зображень різних людей за допомогою штучного інтелекту. Вона використовується для накладання вже існуючих відео чи зображень на початкові. Здебільшого, аби створити оманливе уявлення про когось або щось, поширення чорного піару та дезінформації тощо [1, с. 89].

Сьогодні замість того, щоб зображення просто змінювалися за допомогою програмного забезпечення для редагування, такого як Photoshop, або відео, які оманливо редагувалися, з'явилася нова порода машинно-виготовлених

підробок – і вони врешті-решт можуть унеможливити відрізнєння правди від вигадки.

З психологічного погляду, deepfake виступає інструментом маніпуляції сприйняттям і когнітивними процесами, впливаючи на довіру, емоційний стан і критичне мислення особистості. Актуальність дослідження зумовлена тим, що deepfake не лише створює загрозу інформаційній безпеці, а й безпосередньо впливає на психічне здоров'я та соціальну поведінку людини [2, с. 439]. Психологічні наслідки таких маніпуляцій можуть включати зниження рівня довіри до медіа, розвиток тривожності, параноїдальних тенденцій і постійне відчуття невизначеності. У контексті психології масових комунікацій важливим є розуміння того, що людина схильна довіряти візуальній інформації більше, ніж текстовій. Це зумовлено особливостями перцептивних процесів: зорові образи активізують емоційно-чуттєву сферу, що знижує рівень когнітивного контролю [3, с. 102].

Таким чином, deepfake спричиняє ефект когнітивного дисонансу – суперечність між знанням про можливість фейку та емоційною реакцією на «бачене». Психологічна небезпека технології полягає також у можливості створення фальшивих спогадів. За дослідженнями Е. Лофтус, людська пам'ять є реконструктивною, тому під впливом штучних відео чи аудіо людина може переконати себе у достовірності вигаданих подій [4, с. 76]. Це відкриває простір для інформаційних атак, психологічних війн і маніпуляцій суспільною свідомістю. Водночас deepfake має і позитивний потенціал у психологічній освіті та терапії. Наприклад, віртуальні реконструкції облич людей можуть застосовуватися для експозиційної терапії в роботі з посттравматичними розладами або для створення віртуальних моделей поведінки, що сприяють розвитку емпатії [5, с. 145]. Психологічна протидія маніпуляціям через deepfake передбачає розвиток медіаграмотності, емоційної компетентності та критичного мислення.

Потрібно формувати в суспільстві здатність до усвідомленого сприйняття інформації, розпізнавання емоційних тригерів і відокремлення фактів від їхньої емоційної інтерпретації.

Отже, технологія *deepfake* є психологічним викликом сучасності, який одночасно відкриває нові можливості для розвитку особистості й загрожує її когнітивній та емоційній стабільності. Психологічний аналіз *deepfake* дає змогу зрозуміти механізми формування довіри, впливу та сугестії в цифровому середовищі, а також окреслити напрями психологічного захисту людини в епоху інформаційних маніпуляцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теорія соціального навчання. Київ: Академвидав, 2008. 320 с.
2. Зимбардо Ф., Ляйттен Дж. Соціальна психологія. Київ: Основи, 2016. 560 с.
3. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ: PSYLIB, 2019. 312 с.
4. Лофтус Е. Психологія брехні та фальшивих спогадів. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2017. 284 с.
5. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Львів: Свічадо, 2019. 192 с.

UDC 811.111:378.147:316.77

Patricia Tineo

Santo Domingo (Dominican Republic)

Liudmyla Sukhovetska

Dnipro (Ukraine)

Oleh Shlapakov

Dnipro (Ukraine)

ENGLISH LANGUAGE PRACTICE

IN THE VIRTUAL CONTEXT OF INTERNATIONAL INTERACTION

In the context of globalization, international cooperation among higher education institutions acquires strategic importance, as it promotes academic mobility, knowledge exchange, intercultural dialogue, and the development of

students' unique skills that facilitate their full integration into the international professional environment.

For several semesters, eight universities from different parts of the world – Masaryk University (Czech Republic), Universidad del Azuay (Ecuador), University College London (United Kingdom), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (Dominican Republic), Horlivka Institute for Foreign Languages (Ukraine), Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey), Universidad Católica de Salta (Argentina), and Uzhhorod National University (Ukraine) – united within the framework of the “Alliance for Internationalization and Collaboration in Higher Education” (ALINCO), have been actively engaged in joint initiatives aimed at developing a wide range of competences in their students. This collaboration is implemented through shared educational initiatives, research projects, and interactive forms of academic communication that contribute to the globalization of the educational space.

Participation in international projects such as “Epistemic” and “Transcultural” projects in 2023–2024 and “Black Menagerie” and “Power Cube” projects in 2025 provides students with a unique opportunity to practice English as a genuine medium of global communication. In such projects, English functions as the common working language among participants, most of whom are non-native speakers. Within this environment, students employ English as a true *lingua franca*, thereby developing an extensive range of competences essential for future specialists operating in international professional contexts.

Foremost among these competences is the enhancement of communicative proficiency in authentic interactional settings. Through regular online meetings, collaborative discussions, and brainstorming sessions, students actively refine their speaking, listening, and interpersonal skills in English. They learn to articulate their opinions, substantiate arguments, negotiate meanings, and adapt to diverse accents, speech tempos, and cultural communication styles. Continuous exposure to various English varieties fosters flexibility, adaptability, and mutual understanding. The ability to ask clarifying questions, paraphrase others' ideas, and synthesize discussion

outcomes cultivates interactive communication strategies crucial for effective teamwork.

Another significant dimension of this experience is the development of academic and project-related English. In preparing presentations, analytical reports, and written reflections, participants acquire specialized vocabulary and learn to operate within academic discourse conventions. By designing project presentations, composing descriptive texts, and completing feedback forms in English, they master the ability to construct texts that are logical, coherent, and grammatically accurate. Moreover, they enhance their presentation and public-speaking skills, learning to structure arguments persuasively, interpret visual materials effectively, and maintain audience engagement. Thus, English evolves beyond a mere communicative tool into a medium of intellectual expression and academic collaboration.

Equally important is the role of English as a means of intercultural communication. Through the use of English, students are exposed to diverse cognitive frameworks, communicative norms, and cultural codes. Collaborative engagement encourages them to acknowledge cultural contexts, respect the values of their partners, and overcome potential misunderstandings. Participants become more attentive to norms of politeness, traditions, behavioral conventions, hierarchical relations, and shared responsibility. They cultivate tolerance, empathy, and respect for differing viewpoints. The continuous need to negotiate in English regarding deadlines, tasks, and decision-making nurtures intercultural negotiation and compromise skills – competences that are indispensable in the contemporary globalized world.

In conclusion, the experience of student participation in ALINCO international projects provides convincing evidence that English serves as a key instrument of integration into the international academic community. It is through English that the core competences of future professionals are formed. This experience demonstrates that effective English language acquisition becomes possible only when the language is embedded in authentic contexts of international cooperation – functioning as a

living medium of thought and professional practice that reflects the global interconnectedness of the modern world.

REFERENCES

1. Anne Carr, Gabriela B Bonilla Chumbi, Matias Abad, Patricia Tineo, Pilar Constanzo, Antonina Bulyna, Jorge R Lemos Shlotter, Athena Alchazidu, Katerina Chudova, William A Booth, Olena Yasynetska, Oleh Shlapakov, Bahar Aksu, Oguzhan Yilmaz, Olena Krut, Liudmyla Sukhovetska, Myroslava Lendel (2025). Collaborative partnerships: Epistemic fluency, transcultural competence and the sustainability of identity. *Critical Internationalization of Higher Education. From Internationalization Drift to Ethical Global Engagement*, Routledge, 165–182.

2. Athena Alchazidu, William Booth, Gabriela Bonilla, Anne Carr, Katerina Chudova, Pilar Constanzo, Patricia Tineo (2023). Epistemic (In)justice: Whose voices count? Listening to migrants and students. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(5), HESIG/OJED, 111–127.

УДК 821.111(73)

В. В. Тринько

наук. керівник – д. філол. н., проф. С. А. Комаров

Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА

ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МІФУ ПРО ОРФЕЯ

У ДРАМІ Т. ВІЛЬЯМСА «ORPHEUS DESCENDING»

Теннессі Вільямс (1911-1983) – видатний американський драматург ХХ століття, близький до «південної школи». У дослідженні життя своєї країни митець звертається до морально-етичних проблем людини та суспільства. Він висвітлює ті чи інші сторони людського буття, вивчає процеси, що вирують в душі та розумі американця, який не задовольняється видимістю явищ. У зображенні людини автор нерідко обирає психологічну точку зору: виставляє

на показ духовну та інтелектуальну нікчемність, нелюдянність та прагматичний дух своїх співвітчизників.

У драмі «Orpheus Descending» («Орфей спускається до пекла», 1957) Т. Вільямс поміщає історію своїх героїв в контекст двох світів – античного міфу про Орфея та Еврідіку та християнського про Спасителя (дружина проповідника Лота за схожих із міфом обставинах озирнулася на покинуті Содом та Гоморру та перетворилася на соляний стовп). Поєднання язичницького та християнського мотивів напевно знадобились драматургові ще й для того, щоб художньо завершити свою давню тезу про очищувальну та цілющу силу мистецтва. Безпосередньо сюжет п'єси до орфеївського міфу має віддалене відношення. Пекло – це лише провінційне містечко, приєднане до шосе на околиці якогось південного штату. Орфей – це за grubілий романтик Вел, випадковий гість у цьому місті. В давній легенді звуками своєї кіфари поет приборкував диких звірів – гітара американського Орфея, за словами героя, «washes me clean like water when anything unclean has touched me» [2, с. 50]. Його Еврідіка, Лейді Торренс, торгує найбільш розповсюдженим товаром для подорожуючих – дорожніми чоботами та спиртними напоями. Та трагедія в цьому забутому місті трапляється зовсім не жартівлива: головному героєві та його коханій у фіналі доведеться загинути від рук паралізованого чоловіка провінційної Еврідіки, якого читач майже не з першої сцени списує з рахунку.

Хоча справжня трагедія, за Т. Вільямсом, виявляється не в банальних ревностях, не у ворожій ненависті до людей старого Джейба Торренса, не у соціальній несправедливості, що штовхає слабких духом до депресії, а авантюристів – до злочину. Взаємна відчуженість, через яку в світі, нехай навіть розміром із провінційне місто, страждають усі, страшніша за владу грошей. Парадокс п'єси в тому, що відчуженість, в тому числі пануюча і між таємними коханцями, повинна вбити їх раніше, ніж куля старого ревнивця.

Непомітні провінціали Т. Вільямса натикаються на давню ґрунтовну ворожість, дикі забобони та дивні обивательські звичаї, що господарюють у ведмежих кутках американського Півдня. У п'єсі «Orpheus Descending» автор

розкриває тему втечі та переслідування. Образи полювання та погоні пронизують весь текст драми. Діючі герої, яких треба розглядати як образи-символи мисливців, – це Джейб Торренс, шериф Толбот та його помічники. Останніх автор уподібнює до псів, що переслідують втікачів. А одного з помічників шерифа навіть звать Пес. Джейб Торренс – це більш крупний хижак. Він порівнюється з вовком: «A gaunt, wolfish man, gray and yellow», «...everyone staring greedily at the dying man with his tense, wolfish smile and nervous cough» [2, с. 33-34]. Вел – це герой-утікач, аутсайдер, гнаний суспільством, що намагається знайти притулок в світі мистецтва та кохання. Та в боротьбі із прагматизмом, жорстокістю та грубістю герой-одинак приречений на поразку.

Основним конфліктом в п'єсі є зіткнення тендітного, уразливого добра із могутнім та жорстоким оточенням – злом. Цей конфлікт автор розкриває через протистояння образів омертвілості підземного царства із радісним, світлим світом. Образ пекла створюється Вільямсом завдяки словам: холодний, темний, павутиння, засохле дерево, вбивця, чахнути у мороці, тощо. Про ситуацію сходження до пекла нагадує постійне повторення дієслова «descend», яке заявлене у назві п'єси. Ще одним важливим атрибутом пекла, є образ вогню, що використовується автором як в прямому, так і в переносному сенсі. Світ добра, що протиставляється пеклу, лексично пов'язаний з образами квітучих дерев, та рослин, садом восени, мистецтвом, дзвінками. І Вільямс доводить, що на землі ці два світи переплітаються один з одним.

Дія п'єси починається із повернення із лікарні Джейба Торренса, законодавця місцевих звичаїв, расиста та вбивці, вожака місцевого ку-клукс-клану. Він дуже хворий і жити йому залишилось лічені дні. Та навіть на порозі смерті цей живий мрець навіює жах на близьких. Лейді значно молодша за чоловіка. Двадцять років тому, коли вона, вісімнадцятирічна дівчина, залишилась одна, їй довелося погодитись на шлюб із Торренсом. Тоді вона, мабуть, сама не знала, на що сподівалась, виходячи за багатого торговця. Двадцять років вона розплачується за це: холодний дім, відсутність дітей,

жодного гарного сну, а замість цього – гірке почуття сорому за те, що «продала» себе. Одного вона і не підозрює: чоловік був ватажком дикої банди в ту ніч, коли загинув її батько. Згодом у Лейді, яка задихається в атмосфері лицемірства, з'являється мрія – відкрити кондитерську із штучним садом, який був у її батька на Місячному озері. Така на перший погляд скромна мрія стала однією із головних пружин драматургічного дійства. Цей виноградник символізує нове життя, на яке сподівається Лейді із його відкриттям.

Жінці здавалось, що за усі ці роки існування біля Джейба, вона ніби заморозила себе, придушила усі живі почуття. Та зустрівши Вела, вона поступово тане, прислухаючись до легкого поетичного монологу молодого чоловіка. А той розповідає про рідкісних маленьких пташок, які усе життя літають самотні, які «don't have no legs at all and they live their whole lives on the wing, and they sleep on the wind, that's how they sleep at night, they just spread their wings and go to sleep on the wind like other birds fold their wings and go to sleep on a tree. ...They sleep on the wind and ever light on this earth but one time when they die» [2, с. 56].

Вел та Лейді належать саме до цього типу людей: як би не склалося життя – душа їх вільна. В критичній літературі багато говориться про підвищену емоційність героїв Т. Вільямса, про те, що ними спонукають примітивний потяг, майже не біологічні інстинкти. Вільямс-художник був буквально зачарований випадковою близькістю двох понять – «love» та «live» – «любити» та «жити». Він вбачав в природньому та чуттєвому коханні найвищий закон людського існування, показував шлях до психологічного та духовного світу своїх героїв [1]. Хоча в цій п'єсі Вільямса зближення Вела та Лейді пояснюється не тільки їх чуттєвим тяжінням один до одного, не тільки іскрою взаєморозуміння, з якої розгоряється пожежа їх пристрасті.

Лейді протягом двох десятиліть не отримувала відповіді на своє болюче «за що?», сподіваючись серцем, що хтось прийде та виведе її з цього пекла. Вел теж провів свої юнацькі роки в сподіванні на щось, що надасть сенс його існуванню. Вел та Лейді, як діти, нерішуче та невпевнено, шукають відповіді на

тривожні питання свого буття. Обидва погоджуються, що кохання, яке раніше лікувало біди та невдачі беззахисних, не є вірною відповіддю. Мистецтво – ось єдиний вихід, вважає Т. Вільямс. Вони хочуть бути вільними, як птахи; розуміють, що людина не повинна дати перемогти себе, вони разом шукають відповіді. Тому вони неминуче закохуються.

Драматург побачив в античному міфі один з наскрізних для світової літератури останніх двох століть конфлікт – зіткнення таланту і обивателів, забарвлюючи його суто американськими проблемами. Автор акцентує основу американського конформізму – гроші. Звичайні людські почуття запущені у торгівельний обіг. Кохання, за висловом Лейді, стало синім птахом без лапок, тому на землі воно гине, коли намагається з'єднатися з буденним життям. Світ людських відносин у Вільямса трагічний, але він освітлений діями людей, які борються за велич етичних цінностей.

П'єса Т. Вільямса «Orpheus Descending Орфей спускається до пекла» за сюжетом дуже відрізняється від міфу. Орфей та Еврідіка не вказується прямо, і тільки через розкриття їх образів ми констатуємо, що це Вел та Лейлі. В п'єсі, на відміну від міфу, Орфей не рятує свою кохану від смерті, а навпаки, Еврідіка є його рятівником. Взагалі, в п'єсі герої міняються місцями: не Еврідіка є музою коханого, а саме Вел пропонує шлях до духовного відродження Лейді. Також, автор додає міфу соціального та морально-етичного забарвлення. Т. Вільямс, зображуючи трагічне кохання, акцентує складний психологічний світ своїх героїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Pau Gilabert Barberà. *Orpheus Descending* by Tennessee Williams: Using Myth and Tragedy in a Non-realistic Way to Illustrate the Failure of Human Life. *Faventia*. 2018. № 40. P. 115-127.
2. Williams T. *Orpheus Descending*. Penguin Books, 1976. 76 p.

**РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА
У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ РЕЦЕПЦІЇ
СВІТОВОЇ КЛАСИКИ
(НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ
«КЕНТЕРБЕРІЙСЬКИХ ОПОВІДОК» ДЖЕФФРІ ЧОСЕРА)**

Проблема ролі перекладача у формуванні національної рецепції світової класики залишається однією з найактуальніших у сучасному перекладознавстві. Зокрема, в епоху посилення діалогу культур і переосмислення канонів перекладацька діяльність дедалі частіше осмислюється як акт культурного посередництва. Як наголошує П. Кастенберг, перекладач – це не лише технічний ретранслятор змісту, а суб'єкт міжкультурної комунікації, який поєднує фахову компетентність із культурною емпатією, здатністю «вибудовувати смисловий міст між мовами та культурами» [1, с. 88].

Постать перекладача у процесі міжкультурної комунікації має не лише філологічний, а й культурно-цивілізаційний вимір. У цьому сенсі слушною є позиція М. Іваницької, яка визначає перекладача як особистість, що має світоглядні, соціальні, мовні та психологічні характеристики, які безпосередньо впливають на характер і зміст перекладу [2, с. 22, 97]. Вона наголошує, що перекладач завжди є посередником між культурними кодами, а його вибір стратегій відображає національно-культурний контекст. Таким чином, переклад варто розглядати не як механічне відтворення, а як акт культурної інтерпретації, у якому перекладач виявляє власну інтерпретаційну і творчу позицію.

У цьому контексті діяльність Максима Стріхи набуває символічного значення. Він виступає не лише як посередник між англійською та українською мовами, а як активний агент культурного відродження, адже саме йому належить перший повний український переклад «Кентерберійських оповідок»

Джеффри Чосера – тексту, який відкрив українському читачеві одну з найвпливовіших пам'яток середньоанглійської літератури.

У передмові до перекладу Стріха підкреслює парадокс української літературної ситуації: «Джеффри Чосер, другий за важливістю після Шекспіра з англійських письменників, в Україні досі фактично не присутній. Причина тривіальна: брак українського перекладу його шедевр» [4, с. 226–227]. Власне завдання перекладача він визначає не лише як точне відтворення, а як створення «паралельної лінгвістичної реальності», у якій сучасний читач відчуває часову дистанцію, але водночас занурюється в естетику оригіналу. Стріха визнає, що для українського читача мова Чосера може бути «такою ж складною, як Літопис Самовидця», тож перекладачеві доводиться балансувати між архаїзацією та зрозумілістю, аби забезпечити водночас історичну достеменність і читацьке сприйняття [4].

Культурна роль цього перекладу виходить далеко за межі суто лінгвістичного виміру. Українська рецепція Чосера тривалий час формувалася під впливом російських версій, які, за словами перекладача, були «доволі архаїчними і не завжди точними», що призводило до спотворень у сприйнятті тексту. Отже, переклад Стріхи став не лише спробою подолати мовні та стилістичні труднощі, а й актом деколонізаційного переосмислення європейського канону.

Як слушно зауважує Т. Кравченко, український переклад «від своїх початків мусив виконувати не так ознайомлювальну, як націєтворчу функцію» [3, с. 42]. Ця думка цілком відповідає позиції самого Стріхи, який розглядає свою роботу як внесок у розбудову українського гуманітарного простору, здатного інтегруватися в європейську культурну систему. Таким чином, переклад Чосера українською мовою набуває метафоричного значення культурного мосту – між минулим і сучасністю, між мовами і народами, між периферією і центром світової літератури.

У межах роботи студентського наукового гуртка відбулося відкрите засідання, присвячене зустрічі з перекладачем українського видання

«Кентерберійських оповідок» Джеффрі Чосера – Максимом Стріхою. Захід став важливою подією для формування перекладацької рефлексії здобувачів, оскільки на ньому було обговорено проблемні питання, пов'язані з балансом між архаїзацією та доступністю перекладу, межами доместикації й форенізації, способами передачі гумору, іронії та мовної індивідуальності персонажів.

У ході зустрічі перекладач наголосив, що переклад Чосера українською мовою – це не лише філологічне завдання, а акт культурного відродження, який долає вторинність попередніх перекладацьких традицій і формує нову українську рецепцію англійського середньовіччя. Для фіксації сприйняття перекладацьких стратегій М. Стріхи учасниками заходу було проведено анкетування, що складалося з 23 запитань. Анкета охоплювала теоретичні, практичні та аналітичні аспекти: визначення основних перекладацьких стратегій (буквальної, адаптаційної, компенсаційної, культурної еквівалентності); співвіднесення підходу перекладача з провідними моделями (динамічна еквівалентність Е. Найди, комунікативний переклад П. Ньюмарка, теорія скопосу Г. Фермеєра, герменевтична стратегія Ф. Шлейєрмахера); оцінку рівнів аналізу (лексико-семантичного, стилістико-прагматичного, культурологічного, когнітивно-інтерпретаційного) та освітнього значення перекладу для українського читача.

Підсумки анкетування засвідчили, що більшість учасників вбачають у перекладі Максима Стріхи поєднання стратегій функціональної еквівалентності, прагматичної адаптації та культурної компенсації. Такий підхід, на думку респондентів, забезпечує не лише точність змісту, а й художню виразність, відтворюючи іронічність, гумор і соціальний підтекст оригіналу. Зустріч із перекладачем сприяла глибшому осмисленню теоретичних моделей перекладу та підтвердила, що особистість перекладача є ключовим чинником у формуванні української школи перекладу й у створенні автентичного образу Чосера в національному культурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kastberg P. Translating Knowledge: The Translator as Mediator of Meaning. 88 p.
2. Іваницька М. Мовна особистість перекладача: лінгвокультурологічний аспект. Київ, 2012. 126 с.
3. Кравченко Т. В. Українська перекладна традиція як чинник формування національної ідентичності. Київ, 2015. 124 с.
4. Стріха М. Передмова до українського перекладу «Кентерберійських оповідок» Джеффри Чосера. *Ренесансні студії*. 2017. Вип. 27-28. С. 225-261.
5. Чосер Д. Кентерберійські оповідання / Пер. з англ. М. Стріхи. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2020. 400 с.

УДК 159.942

С. І. Федоров

Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТОК ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ

Досліджуючи тему емоційного інтелекту хочеться почати з визначення, що ж це таке та навіщо він нам. Отже емоційний інтелект є ключовою компетенцією гармонійного розвитку дитини, оскільки він поєднує у собі самоусвідомлення (розпізнавання та регуляцію власних емоцій) та соціальну чутливість (емпатію та ефективну взаємодію). Так як у сучасних умовах, таких як: війна, пандемії, стрес від новин та не тільки, саме художня література стає потужним інструментом емоційного виховання, так як вона поєднує у собі читання та осмислення історій, що у свою чергу допомагає активізувати психічні процеси емоційної регуляції, дозволяючи дитині безпечно "проживати" власні почуття через літературних персонажів [1, с.142]. Емпатія,

як центральний механізм, формується через ідентифікацію з героями, аналіз їхніх емоційних реакцій і перенесення досвіду у реальне життя.

Обговорення літературних творів у групі дуже чудовий метод дослідження емоційного інтелекту, так як діти порівнюють власні переживання та героїв книжок, також вчаться вербалізувати власні емоції, та розвивають соціальні навички [3]. Ілюстровані книги та аудіокниги додають візуально-емоційний контекст, активуючи лімбічну систему та полегшуючи розуміння невербальних сигналів [2], також сюди можна віднести спільне читання в сім'ї та школі, бо цей процес допомагає знизити відчуття ізоляції, зміцнює соціальні зв'язки, покращує мовне вираження емоцій [3].

Як практичний психолог у школі, я розробив інтегрований метод: поєднання художньої літератури з метафоричними асоціативними картками (МАК-картками) для створення спільних історій. Процес проходить у три етапи:

1. Читання уривку дитячої літератури (наприклад, «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері чи українські казки). Під час прочитання певного фрагменту діти занурюються в емоційний світ героїв, відокремлюючи та фіксуючи певні ключові почуття, такі як: страх, радість, гнів, смуток.

2. Робота з МАК-картками. Кожна дитина обирає 2–3 картки з колод «ОН Cards», «Казкові тваринки», чи «Монстрики почуттів», де ми можемо обирати зображення тваринок, емоцій, ситуацій. Використовуючи метафоричні картки, ми можемо ставити питання: «Який персонаж міг би мати таку емоцію? Що б він зробив далі?».

3. Спільне створення історії. Діти, що бажають взяти участь витягують у сліпу метафоричну картку та починають історію, а інші діти вже її продовжують доповнюючи по одному реченню, використовуючи обрані картки як «підказку». Наприклад: після читання про самотність Маленького принца одна дитина обирає картку «сумний монстрик» і починає історію: «Принц сів на камінь і відчув, як важко бути одному, але раптом побачив маленьку квітку...». Інші реагують, доповнюють, пояснюють емоції героїв.

Цей метод перетворює пасивне сприйняття літератури на активну та цікаву гру, що:

- розвиває фантазію та креативність – діти вчаться виходити за рамки тексту, створюючи альтернативні сюжети та власні історії [7];
- підсилює емпатію -проектуючи власні емоції на вигаданих героїв, дитина вчиться розуміти почуття інших без страху осуду [1, с. 144];
- активізує соціальну взаємодію – груповий сторітелінг вчить слухати, поважати ідеї інших, домовлятися про розвиток сюжету.

Дослідження підтверджують, що інтеграція візуальних метафор, а саме мак карток підвищують емоційну грамотність на 25–30% порівняно з традиційним читанням [7]. У моїй практиці діти після 8 занять демонстрували:

- зростання рівня емпатії;
- зниження тривожності;
- покращення вербалізації емоцій.

Чим ця практика є цікава та ефективна, тим що в першу чергу, вона має індивідуальний підхід, а саме вибір літератури та колод МАК відповідно до віку, травматичного досвіду, рівня розвитку, також вона відповідає конструктивістським принципам: дитина сама конструює знання про емоції через дію [1, с. 144].

Отже, інтеграція художньої літератури з МАК-картками, це не просто "гра в історії", а структурований психотерапевтичний інструмент, що трансформує читання в простір емоційного зростання. Метод доступний, адаптивний, ефективний і може масштабуватися в школах, центрах розвитку та сімейному колі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Iuspa F., Fenu Foerch D. Nurturing Empathy in Preschoolers Through Children's Literature and Emotional Games: *Proceedings of the 13th Annual Conference on Education*. 2023. URL: <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0013/FP/6980-PRI5900-FP-FOE13.pdf>

2. Kašparová N. Rozvíjení emoční inteligence u dětí předškolního věku skrze práci s knihou: Diplomová práce. Univerzita Karlova. 2022. URL: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/176115/120426061.pdf>
3. Полисаєва Г. Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту дошкільників. *Humanitarium*. 2019. Т. 42. № 1. С. 138–146. DOI: 10.31470/2308-5126-2019-42-1-138-146. URL: https://www.researchgate.net/publication/340839042_VPLIV_DITACOI_LITERATURI_NA_ROZVITOK_EMOCIJNOGO_INTELEKTU_DOSKILNIKIV
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект: чому він може важити більше, ніж коефіцієнт інтелекту. Київ: Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 432 с.
5. Kidd D. C., Castano E. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. 2013. Vol. 342. № 6156. P. 377–380. DOI: 10.1126/science.1239918.
6. Mangan A. Hypertext Fiction Reading: Haptics and Immersion. *Journal of Research in Reading*. 2008. Vol. 31. № 4. P. 404–419.
7. Gulnara Hasanova. The Use of Emotion Cards and Positive Psychology Techniques in Organizing Psycho-Correctional Work. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/379823670_The_Use_of_Emotion_Cards_and_Positive_Psychology_Techniques_in_Organizing_Psycho-Correctional_Work

УДК 81'25:82–312.4(410)=111=161.2

Ю. Чупрікова

Одеса

ХУДОЖНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ МАГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ТВОРАХ ДЖ. РОУЛІНГ

Твори Джоан Роулінг, зокрема серія романів про Гаррі Поттера, становлять унікальний феномен світової літератури кінця XX – початку XXI століття, у якому поєднано риси чарівної казки, міфології, пригодницької оповіді та соціально-психологічного роману. Їхня художня структура побудована на

архетипі боротьби добра і зла, ініціаційному шляху героя та складній системі символів, серед яких ключову роль відіграє лексика магічного світу. Дж. Роулінг формує власну онтологію чарівного універсуму, у якому функціонують авторські неологізми, okazіоналізми, псевдо латинські закляття й ігрові мовні конструкції (Hogwarts – Гогвортс, Muggle – магл, Quidditch – квідич, wand – чарівна паличка, spell – закляття), що створюють семіотичний простір оповіді [1, с. 45]. Для перекладача така лексика є винятковим викликом: вона поєднує фонетичну виразність, міфопоетичний зміст і гру смислів. Завдання перекладача полягає не просто в пошуку еквівалентів, а в побудові цілісної системи образів, яка зберігає «магічний код» твору й водночас відповідає мовним нормам української культури. Це вимагає від перекладача застосування комплексу художніх стратегій, які поєднують лінгвістичну точність, стилістичну гнучкість і культурну адаптацію. Сучасна перекладознавча думка розглядає фентезійний текст як особливий тип художнього дискурсу з власною лексико-семантичною системою, моделями словотвору та культурно маркованими номінаціями. У межах цієї системи мова стає механізмом конструювання альтернативної реальності, а переклад – інструментом її відтворення засобами іншої культури [3, с. 118–120]. Передача лексики магічного світу в романах Дж. Роулінг виходить за межі інформаційної функції, адже вона формує культурний код тексту, відтворює гумор, іронію та алюзії на британську традицію. Вибір перекладацької стратегії – між адаптацією й збереженням іншомовного колориту – визначає не лише художню цілісність, а й ступінь міжкультурної еквівалентності тексту.

Метою нашого дослідження є виявлення, систематизація й аналіз художніх стратегій перекладу лексики магічної реальності у творах Дж. Роулінг українською мовою з урахуванням семантичного, культурного й когнітивного аспектів. Матеріалом дослідження стали оригінальні тексти серії «*Harry Potter*» (1997–2007) й українські переклади Віктора Морозова і Софії Андрухович, а методами – описовий, порівняльно-лінгвістичний, семантико-структурний та контекстуально-інтерпретаційний.

Фентезійний текст – це особливий тип художнього дискурсу, у якому формується альтернативна реальність із власними законами, лексичними нормами та культурними кодами. Його мова поєднує архаїзми, неологізми, латинізми, символічні імена та словотворчі експерименти, що відображають як міфопоетичне, так і соціокультурне мислення автора. Перекладач у такому контексті постає співтворцем художньої системи, адже кожне його рішення модифікує семантичну тканину тексту.

Художні стратегії перекладу магічної реальності у творах Дж. Роулінг охоплюють діапазон від буквального перекладу до семантичної адаптації. Найпоширенішими прийомами є транскрипція (*Hogwarts* → *Гогвортс*, *Quidditch* → *квідич*), калькування (*The Ministry of Magic* → *Міністерство магії*), адаптація (*Muggle* → *магл*, *Time-Turner* → *часоворот*) і компенсація (*Knockturn Alley* → *Похмурий провулок*) [2, с. 247]. Такі рішення дають змогу поєднати фонетичну автентичність і культурну досяжність тексту.

Перекладачі застосовують змішану модель, у якій поєднано елементи доместикації та форенізації. Вона забезпечує баланс між збереженням іншомовного колориту та природністю звучання українського тексту. Саме так створюється художньопереконливий образ чарівного універсуму, зрозумілий і близький читачеві, але не позбавлений відчуття «іншості» [3, с. 125–126].

Класифікація магічної лексики у творах Дж. Роулінг охоплює різні тематичні групи – навчальні дисципліни, заклинання, предмети, істоти, установи, локації, персоналії—що формують структурований семіотичний простір магічного світу. Лексика освітньої сфери Гогвортсу відображає академічну ієрархію чарівної освіти, зберігаючи у перекладі поєднання фонетичної та змістової відповідності: *Charms* → *Заклинання*, *Potions* → *Зілляваріння*, *Defence Against the Dark Arts* → *Захист від Темних Мистецтв*. У цих випадках калькування та адаптація створюють ефект автентичності, тоді як національні словотвірні моделі (зілля + варити) надають природності й архаїчного відтінку.

Заклинання та магічні формули (*Alohomora*, *Expelliarmus*, *Obliviate*) здебільшого залишені у форенізованій формі, що підкреслює універсальність латинізованого коду, але іноді доповнюються короткими тлумаченнями (*Protego* → *захисне заклинання*, *Patronus* → *захисний дух*) для збереження функціонального значення.

Назви зілля і предметів (*Polyjuice Potion* → *Оборотне зілля*, *Felix Felicis* → *Фелікс Феліціс*) демонструють фонетичну музикальність і символічність, характерні для магічного стилю Роулінг. Переклад навчальних матеріалів, факультетів і міфологічних істот (*Gryffindor* → *Грифіндор*, *unicorn* → *єдиноріг*, *dementor* → *дементор*) відтворює цілісну терміносистему чарівного світу, де поєднуються елементи доместикації та форенізації.

У сукупності ця класифікація свідчить, що магічна лексика у творах Дж. Роулінг є не лише інвентарем назв, а й концептосферою, яка відображає структуру світу, його освітню, соціальну й культурну організацію. У перекладі українською мовою збережено багаторівневу семантику цього корпусу, що дозволяє читачеві сприймати чарівний світ не як чужий, а як переконливо реконструйований у межах власного мовного простору.

Загалом художня стратегія перекладу лексики магічного світу у творах Дж. Роулінг полягає у балансуванні між збереженням автентичності оригіналу та зрозумілістю для цільового читача. Переклад лексики магічного світу – це не лише лінгвістичне, а й культурно-творче завдання, що передбачає пошук рівноваги між збереженням автентичності та художнім оновленням. Успішне відтворення семантичної й культурної багатшаровості фентезійного тексту сприяє популяризації світової літератури, розширює горизонти українського читача та водночас поглиблює теоретичне осмислення художнього перекладу як мистецтва діалогу культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eco U. *Mouse or Rat? : Translation as Negotiation*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2003. 208 с.

2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова Книга, 2003. 448 с.

3. Стріха М. В. Український художній переклад: між літературою і націєтворенням. Київ: Факт–Наш час, 2006. 344 с.

УДК 821.111(73):141.32

I. I. Shevchenko

Kyiv

THE LIMITS OF AUTHENTICITY: ANTON CHIGURH'S EXISTENTIAL PATH

In the modern world, saturated with social norms, expectations, and external pressures, the concept of authenticity has gained particular significance. To live authentically means to remain true to one's inner self, to act in accordance with personal convictions rather than conform to the roles and standards dictated by society. As M. Heidegger notes, a genuine understanding of life's finitude can become a powerful catalyst for personal transformation, which contributes to achieving an authentic life where one's own values take precedence [2, p. 354]. These ideas are reflected in the worldview of Anton Chigurh, the main antagonist of McCarthy's *No Country for Old Men*, a novel about a botched drug deal in the Texas desert that sets off a deadly chase for a suitcase full of cash. Chigurh, a relentless hitman tracking down this money, represents an unstoppable force of fate and chaos amid the collapsing morality. His presence in the book highlights the tension between chance and choice, lawlessness and order, as he methodically eliminates anyone who stands in his way, indifferent to notions of justice or mercy.

In *No Country for Old Men*, Anton Chigurh emerges as a deeply enigmatic figure whose fatalistic philosophy and capacity for violence set him apart from the world around him, making him a symbol of inevitable, impersonal destruction that defies conventional morality. As a man of unwavering convictions, he adheres to his own rules: "*Even if you gave him the money he'd still kill you. There's no one alive on this planet that's ever had even a cross word with him. They're all dead*" [3,

p. 153]. Chigurh's uncompromising code of honour appears cruel and immoral from society's point of view. Money holds little value for him while the lives of others are merely a bargaining chip in his eyes; only his own principles carry any real weight: "[...] *he has principles. Principles that transcend money or drugs or anything like that*" [3, p. 153]. Chigurh is not driven by selfish motives but follows his own convictions, which are independent of societal norms or the will of the majority. As L. Cooper states, Anton is the only character in the book who lives authentically according to his own economic vision [1, p. 114]. The simple life he leads is not traditional asceticism but rather an obsession with a personal order he imposes – one that reveals itself through his detachment from human emotions and conventional notions of good and evil.

The antagonist's cold, unyielding logic and rejection of established morality position him as a figure of radical authenticity in a world devoid of moral clarity. For Chigurh, working as a hitman is a means of self-discovery and a way to pry into the souls of others. This is precisely why Chigurh rejects Wells's offer of a payoff: "*It's just in the wrong currency*" [3, p. 173]. Material gain is not his priority, as through killing, he primarily enacts his god complex. Despite viewing himself as an instrument of providence, Chigurh assumes full control over life and death, using chance – like the coin toss – not as a surrender to fate, but as a way to mask his own authority behind the illusion of inevitability. With the help of the coin, he avoids direct responsibility for his deeds and shifts accountability onto the will of fate. Exercising his own right to freedom, Chigurh encroaches upon the liberty of others, which prevents him from achieving true authentic existence, even though he lives according to his own interests rather than the expectations of society.

An authentic existence cannot be fully achieved without the acceptance of life's finitude and self-reflection, as they contribute to self-knowledge and the individual's development. Anton Chigurh exemplifies this by showing no fear of his own death, as evidenced by his careless attitude toward the injuries he gets in the car accident: "*There was a bone stickin out under the skin on his arm and he didnt pay no more attention to it than nothin*" [3, p. 292]. The antagonist perceives death as part of the

natural order and an inevitable end for all living beings. His indifference toward it is shaped by his experience as a hired killer, as he has repeatedly witnessed the final moments of his victims' lives. Chigurh sees in death a kind of inevitability that gives meaning to a chaotic world in which human life holds no inherent value. The man believes that human existence is governed by the quiet logic of mortality: "*You're not outside of death*" [3, p. 177]. These words reveal Chigurh's fatalistic philosophy, according to which death is a boundary that everyone will eventually cross, and therefore it is not something to be feared. Authentic existence lies in achieving freedom in the face of death by continually living in its presence [4, p. 269]. This awareness removes illusions, compelling one to live deliberately, to choose freely, and to act with full responsibility – not in spite of death, but because of it.

As a fatalist, Anton Chigurh often tests both his own fate and that of others. This interplay between inevitability and choice reveals the paradox at the core of his existence: while bound by fate, he asserts his freedom through the exercise of his own strict moral code, no matter how ruthless it may seem. Thus, after killing a man, Chigurh surrenders to the police but later escapes: "*I let him take me into town in handcuffs. [...] I wanted to see if I could extricate myself by an act of will. Because I believe that one can*" [3, p. 174-175]. In this way, the antagonist emphasizes his difference from other people and proves to himself that he alone controls his fate. The killer derives satisfaction from placing himself above ordinary people and beyond the law.

Although Chigurh appears in the novel as a ruthless killer, the character is not a soulless instrument. The antagonist often engages in philosophical dialogues with his victims and reflects on the nature of things and his own existence: "*Getting hurt changed me, he said. Changed my perspective. [...] Some things have fallen into place that were not there before*" [3, p. 173]. These words indicate Chigurh's primary desire to understand himself, which is a prerequisite for achieving authenticity. In his reflections, the antagonist tends to believe that human destiny is predetermined: "*A person's path through the world seldom changes and even more seldom will it change abruptly*" [3, p. 259]; however, he does not entirely reject the possibility of

choice: “*Every moment in your life is a turning and every one a choosing*” [3, p. 259]. In other words, a person is the sum of the choices they have made, and the consequences of those choices define their essence.

Thus, in *No Country for Old Men*, Chigurh represents a dark force of unwavering determinism and moral absolutism, embodying a personal code that challenges the foundations of conventional ethics. The antagonist comes closest to achieving authenticity, as he is unafraid to show his individuality and follows his own values despite societal opinion. However, his path is flawed because true authentic existence can be achieved not only through self-acceptance and awareness of one’s own right to freedom but also through respect for the freedom and individuality of others.

REFERENCES

1. Cooper L. R. Cormac McCarthy: A Complexity Theory of Literature. Manchester: Manchester University Press, 2021. 236 p.
2. Heidegger M. Being and Time. New York: Harper Perennial / Modern Thought, 2008. 589 p.
3. McCarthy C. No Country for Old Men. London: Picador, 2007. 309 p.
4. Mundik P. A Bloody and Barbarous God: The Metaphysics of Cormac McCarthy. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2016. 426 p.

Shinasak Suwan-achariya
Songkhla, Thailand

DEVELOPING COMPETENCY – BASED LEARNING INNOVATION THROUGH THE OBE–SoTL FRAMEWORK: A CASE STUDY OF THE FINANCIAL MODELING WORKSHOP IN THE MODERN MANAGEMENT CURRICULUM

Introduction and Conceptual Background

The course *Data Analysis for Management* aims to develop students' ability to interpret and use data for decision-making. However, many students without economics or business backgrounds tend to memorize formulas without understanding business contexts. This reflects a gap between procedural knowledge and analytical competence.

Outcome-Based Education (OBE) offers a systematic framework for shifting from content delivery to competency development. According to Bonwell and Eison [3], active learning encourages students to *do more than listen* – to write, discuss, and problem-solve. Freeman et al. [4] also demonstrated that active engagement significantly improves learning outcomes in quantitative disciplines. Integrating the SoTL framework [5] allows educators to become “researchers of their own teaching,” transforming classrooms into laboratories for pedagogical innovation.

Key Findings from the Implementation

The *Financial Modeling Workshop* under the OBE–SoTL framework produced four major outcomes:

1. Competency Learning:

Students classified as “High-Quiz–Low-Final” (23.53%) revealed mechanical learning patterns. After the three-day workshop, rubric scores improved from *Developing* to *Proficient*, especially in *Defend Reasoning* and *Business Interpretation*.

2. Active and Flipped Learning:

The flipped model allowed in-class time for analysis, scenario building, and simulation rather than listening. Think-Aloud and Peer-Explanation activities increased engagement, supporting Bishop & Verleger [2] and Kuh [7], who identify these as High-Impact Educational Practices (HIPs).

3. SoTL and Reflective Practice:

The use of individual Coaching Logs and a Learning Dashboard enabled instructors to track student growth at the competency level, transforming evaluation into evidence-based teaching improvement.

4. **Knowledge Asset Creation:**

Workshop outcomes were developed into an online module in the TSU MOOCs platform, titled *Scenario Analysis and Valuation for Business Decision-Making*. This transformed classroom innovation into a sustainable SoTL repository for future courses and training programs.

Theoretical Proposition

“Sustainable analytical competence among management students emerges when learning processes are designed for students to model, reason, and interpret independently—within an OBE framework that integrates Active Learning, Flipped Classroom, and SoTL principles.”

This reflects an epistemological shift from *instructor-centered* to *learning designer-centered* education [1]. Kolb [6] further supports this through experiential learning theory, which emphasizes reflective cycles of experience, conceptualization, and experimentation as the foundation of systematic thinking.

Policy and Pedagogical Implications

1. Integrate Workshop-Based Learning into other management and finance courses.
2. Provide *facilitation skill training* for lecturers to enhance reflective questioning and feedback.
3. Employ *learning analytics* to continuously track students' competency growth.
4. Establish inter-university SoTL collaborations to promote evidence-based, competency-driven teaching innovation.

Synthesis and Conclusion

The integration of OBE, Active Learning, and SoTL demonstrates that teaching can evolve from “content transmission” to “thinking design.” The *Financial Modeling Workshop* proved effective in enabling students to connect financial theory with strategic decision-making through structured experiential learning. This approach strengthens not only analytical performance but also the reflective culture essential for long-term professional competence in the data-driven economy.

Acknowledgment

This study was supported by the Teaching and Learning Innovation Development Grant, Fiscal Year 2025, under the Office of Academic and Learning Affairs, Thaksin University, Thailand.

REFERENCES

1. Biggs J., & Tang C. Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.
2. Bishop J.L., & Verleger M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA., 2013.
3. Bonwell C. C., & Eison J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991.
4. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., & Wenderoth M. P. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014. 111 (23). P. 8410–8415.
5. Healey M. Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. *Reshaping the University*. 2005. P. 67–78).
6. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd ed.). Pearson Education, 2014.
7. Kuh G. D. (2008). High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. AAC&U, 2008.

**ЦИФРОВІ ІГРИ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ІЗ ДОСВІДУ ПІЛОТУВАННЯ КУРСУ
ПРОЄКТУ ERASMUS+ DIGIFLED**

Сьогодні ні для кого не є секретом, що сучасні здобувачі освіти спершу опановують «цифрову мову», а вже потім – англійську. Традиційні заняття з іноземної мови часто не здатні підтримувати тривалу мотивацію. На допомогу вчителям і викладачам приходять цифрові інструменти та демократизація освітнього процесу, зокрема – впровадження елементів гри, тобто гейміфікації, у щоденну практику навчання мови.

У наш час гейміфікація охоплює різні сфери життя – від розв’язання проблем і підвищення мотивації працівників у професійному навчанні до проходження тренінгів з особистісного розвитку та активізації навчальної діяльності в умовах формальної освіти. За визначенням Пласса, Гомера та Кінзера, гейміфікація – це застосування елементів ігрового дизайну, а також принципів і теорій, що лежать в основі ігрової діяльності, до інших сфер з метою «мотивувати учасників виконувати завдання, які зазвичай не здаються привабливими» [1, с. 259]. Її концепція полягає у використанні «перевічених ігрових елементів для стимулювання більшої залученості» [5, с. 3].

З моменту активного впровадження гейміфікації в освітній простір накопичено значну кількість теоретичних і практичних досліджень, які переконливо доводять ефективність використання ігрових методик для оптимізації досягнення навчальних цілей. Так, Дж. Крістіанс визначає гейміфікацію навчання як використання ігрових практик і технік з освітньою метою [2, с. 347]. За О. Ткаченко, у широкому розумінні гейміфікація передбачає застосування як ігор, так і ігрових практик в освітньому процесі, тоді як у вузькому – лише використання ігрових технік і механік [1, с. 307].

Усі дослідники погоджуються, що ключовими перевагами гейміфікації, особливо в освітньому контексті, є її здатність мотивувати, персоналізувати навчання та активізувати пізнавальну діяльність. Навіть рутинні завдання, які в традиційному форматі можуть демотивувати учнів, у гейміфікованому середовищі сприяють підвищенню залученості та покращенню результатів. Як зазначають Пласс та інші, гейміфікація активує чотири типи залученості: когнітивну, афективну, поведінкову та соціокультурну [4, с. 260]. Ці типи залученості забезпечуються завдяки специфічним елементам, притаманним як традиційним, так і цифровим іграм.

З огляду на актуальність засвоєння принципів гейміфікації в освіті та цифрових елементів, які забезпечують її впровадження у навчання іноземних мов, в проекті Erasmus+ DigiFLEd «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій» було вирішено розробити новий курс «Цифрові ігри та гейміфікація у навчання іноземних мов» та оновити ним освітні програми, на яких навчаються майбутні вчителі середніх шкіл та перекладачі ГІМ.

Структура курсу «Цифрові ігри та гейміфікація у навчання іноземних мов» поєднує: 1) теоретичні модулі, на яких розкриваються принципи ігрового навчання, вивчаються дотичні психологічні теорії: теорія мотивації, теорія потоку; 2) практичні лабораторії, під час яких відбувається навчання через практику використання цифрових інструментів та застосунків; та 3) мікровикладання, коли студенти створюють власні гейміфіковані уроки з іноземної мови з численними вправами на різні види мовленнєвої діяльності.

Теоретична цінність курсу полягає в тому, що він заохочує переосмислити педагогіку через гру, на відміну від «педагогіки покарання», розвиває цифрову грамотність і навички освітнього дизайну (що відповідає європейській рамці ключових цифрових компетентностей сучасного педагога) [3], пов'язує теорію з мотиваційною психологією, управлінням когнітивним навантаженням і моделями досвідного навчання.

Практична цінність вбачається в тому, що студенти навчаються перетворювати звичайні уроки граматики чи лексики на місії, квести та виклики; вчать відстежувати прогрес учнів за допомогою бейджів, балів і рейтингів; створювати інклюзивні ігрові сценарії для класів з різним рівнем підготовки.

Окрема увага в курсі приділяється гейміфікації для управління класом. З цією метою студенти знайомляться з наступними цифровими інструментами: [AnswerGarden](#), [Classroomscreen](#), [Flippity](#), [Ideaboardz](#), [Kahoot!](#), [LearningApps](#), [Linoit](#), [Liveworksheets](#), [Mentimeter](#), [Padlet](#). Здобувачі навчаються застосовувати цифрові інструменти для вирішення завдань з управління класом як у аудиторному, так і онлайн навчанні. Для організації навчального процесу використовується автоматизоване розподілення завдань за рівнем складності, візуалізація прогресу учнів у вигляді маршрутів, квестів, таблиць. Поведінка учнів разом з культурою відповідальності та формуванням навичок співпраці регулюється через командні ігрові ролі, стимулювання взаємодії через спільні досягнення. Підтримка дисципліни та тайм-менеджменту відбувається через обмеження часу в ігрових завданнях, стимулювання своєчасного виконання через бонуси або втрату балів. Вбудовані опитування, рефлексивні завдання, міні-тести дозволяють здійснювати моніторинг та зворотний зв'язок.

Для навчання іноземних мов здобувачі опановують цифрові ресурси, які сприяють формуванню необхідних навичок. Для тренування вимови та навчання фонетиці використовуються такі інструменти: [Interactive IPA Chart](#), [Forvo](#), [YouGlish](#), etc. Для вивчення вокабуляру та накопичення словникового запасу застосовуються платформи [Quizlet](#), [Wordwall](#), [Memrise](#), [BaBaDum](#), [LearningApps](#). Такі ресурси як [British Council LearnEnglish](#), [Grammar Bytes](#), [Lingolia](#), [Agenda Web](#), [EnglishGrammar.org](#) допомагають розвивати, закріплювати та автоматизувати вживання граматичних форм. Навички інтерактивного сторітелінгу формуються за допомогою [Duolingo Stories](#), [The Fable Cottage](#), [Storyberries](#). Для розвитку навичок говоріння використовуються [Language Reactor](#), [YouGlish](#), [ELLLO.org](#), [Speechling](#) та інші.

Основними перевагами курсу для студентів є зростання креативності та впевненості у використанні цифрових ресурсів. Студенти демонструють більшу цифрову автономію у виборі конкретного інструменту для розв'язання навчальних завдань. Уже на етапі навчання в університеті здобувачі готуються до реалій класу ХХІ століття.

Серед викликів, з якими стикаються викладачі та студенти під час пілотування курсу, варто зазначити управління часом. Через велику кількість цифрових ресурсів не завжди вистачає часу на глибоке опрацювання переваг кожного з них. Багато залежить від рівня мотивації здобувачів та ретельності виконання домашніх завдань. Наступним викликом є ризик підміни навчальних цілей ігровими. Важливо постійно пам'ятати про різницю між гейміфікацією та розвагами.

Підсумовуючи, варто наголосити, що гейміфікація – це не просто додавання балів, а додавання сенсу. Курс «Цифрові ігри та гейміфікація у навчанні іноземних мов» трансформує майбутніх учителів у архітекторів нового навчання. Пілотування підтверджує: гра – не протилежність навчанню, а його невід'ємна рушійна сила.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ткаченко О. Гейміфікація в освіті: формальний та неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303-309. URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-45.pdf>
2. Christians G. 2The Origins and Future of Gamification. Senior Theses, Honors College, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, 2018. [Online]. URL: https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=senior_theses
3. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 93 p.

4. Plass J. L., Homer B. D., and Kinzer C. K. Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*. 2015. № 50 (4). Pp. 258-283, doi: 10.1080/00461520.2015.1122533. (in English)

5. Šilonová V. et al. Use of Digital Technologies in Students' Distance Pedagogical Assessment at Higher Educational Institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021 Vol. 82. № 2. Pp. 243-265. [Online]. Available: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4365>

УДК 378.147:316.77(100)

Oleh Shlapakov

Dnipro (Ukraine)

Liudmyla Sukhovetska

Dnipro (Ukraine)

Jorge R. Lemos Shlotter

Salta (Argentina)

INTERNATIONAL COOPERATION CASE:

“THE POWER OF LANGUAGE” FROM THE INTERNATIONAL STUDENT TEAM PERSPECTIVE

The modern era of globalization has opened new opportunities for integrating universities into the global educational space. In the 21st century, universities can no longer exist in isolation. Academic mobility, joint research programs, interuniversity alliances, and international conferences form a global educational network. Such cooperation performs several important functions.

First, it promotes academic exchange of knowledge, allowing teachers and students to learn from different educational cultures. Second, it enhances scientific integration by creating conditions for joint research and projects that cannot be implemented within a single country. Third, international interaction contributes to cultural enrichment, fostering tolerance, respect for diverse values, and openness to new ideas. For students, participation in international projects provides an

opportunity to develop global competencies: communicating in foreign languages, working in multicultural teams, and building critical thinking, creativity, and communication skills.

International cooperation in higher education is becoming a strategic tool not only for academic development but also for shaping the global consciousness of future professionals. In this context, international projects that unite students from different cultures, languages, and academic traditions acquire particular significance.

One such initiative was the project “The Power Cube”, implemented within the framework of the “Alliance for Internationalization and Collaboration in Higher Education” (ALINCO) in autumn 2025 [4, p. 25]. ALINCO is an international alliance of universities aimed at fostering cooperation in higher education. Its mission is to create a shared educational space that promotes academic mobility, exchange of experience, and the development of students’ global skills.

Eight universities from different parts of the world participated in the project. Students from all partner institutions were divided into four international teams, each tasked with exploring one of the key topics of the project.

Each team worked online for two months under the guidance of mentors from various universities. The final stage consisted of four general meetings where the teams presented their results and discussed their ideas.

The second international team, which chose the topic “Power of Language,” included 15 students from seven universities: 2 students from Universidad del Azuay (Ecuador), 2 students from Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey), 1 student from Horlivka Institute for Foreign Languages (Ukraine), 2 students from Universidad Católica de Salta (Argentina), 2 students from Masaryk University (Czech Republic), 2 students from Uzhhorod National University (Ukraine) and 4 students from University College London (United Kingdom).

The mentors of the team were two lecturers from the Horlivka Institute for Foreign Languages (Ukraine) and one from Universidad Católica de Salta (Argentina).

The work was conducted online: participants met regularly, exchanged ideas, shared materials, research findings, visual examples, and cultural contexts. The collaboration required not only academic discipline but also a high level of intercultural communication, mutual respect, and flexibility.

The team focused on the idea that language is not only a means of communication but also a factor shaping national identity, worldview, and thinking.

One of the key elements of the presentation featured famous national sayings about the role of native language. Students shared quotations emphasizing its importance for statehood, culture, and national consciousness. For instance, the Ukrainian participant cited Ivan Franko's words: "Language is the heart of the nation: if the heart does not beat, the nation does not exist," while the British students quoted Derek Walcott: "The English language is nobody's special property. It is the property of the imagination; it is the property of the language itself." Such examples illustrated the common idea that language is the foundation of national dignity and the spiritual code of a people.

The next part of the work addressed the origins of language. The students examined early hypotheses – philosophical and evolutionary – as well as the history of writing. Language was viewed as a universal heritage of humanity that preserves the history of civilizations and the cultural memory of generations.

The team also explored the theory "Language shapes thought" – the idea that language influences our perception of the world. They discussed the Sapir–Whorf hypothesis, explaining how grammatical structures shape human thinking [5, p. 65–79]. For example, they compared "futured" and "futureless" languages, analyzing how different linguistic encodings of time affect behavior, economic responsibility, and attitudes toward the future.

They also discussed how language can serve as a tool of persuasion and manipulation in politics, advertising, and mass media.

In addition, the participants highlighted the main functions of language – communicative, poetic, aesthetic, cognitive, emotive, phatic, and accumulative. They

demonstrated that language not only conveys information but also creates social bonds, shapes emotional intelligence, and develops creativity and empathy.

After several weeks of intensive work, the team prepared a final presentation, which was delivered during the concluding meeting of all four teams. The students also created a video trailer that was presented a week before the main session.

The presentation attracted great interest among participants. It combined visuals, quotations, animations, and fragments of historical texts, creating a holistic impression of the “Power of Language.” A lively discussion followed, in which representatives of all teams exchanged their views on language as a tool of power, culture, and communication.

The topic “Power of Language”, chosen by the second team, proved to be symbolic: language itself united the participants, becoming their common instrument of understanding, creativity, and mutual respect. In the process of collaboration, the students demonstrated in practice that the true power of language lies in its ability to unite people, overcome borders, and create a shared space of knowledge.

Projects like The Power Cube have enormous pedagogical significance. They promote the development of four key global competencies – the 4GC-skills:

Global Collaboration – the ability to work effectively in international teams;

Global Communication – proficiency in intercultural communication;

Global Creativity – the capacity to generate innovative solutions through combining diverse cultural perspectives;

Global Critical Thinking – the ability to analyze information from multiple viewpoints.

Such projects nurture responsible global citizens who think openly, value diversity, and can find common solutions to global challenges.

The “Power Cube” project convincingly proves that international cooperation between universities is the key to innovative educational development. It shapes a new generation of students – flexible, creative, tolerant, and capable of intercultural dialogue.

REFERENCES

1. Anne Carr, Gabriela B Bonilla Chumbi, Matias Abad, Patricia Tineo, Pilar Constanzo, Antonina Bulyna, Jorge R Lemos Shlotter, Athena Alchazidu, Katerina Chudova, William A. Booth, Olena Yasynetska, Oleh Shlapakov, Bahar Aksu, Oguzhan Yilmaz, Olena Krut, Liudmyla Sukhovetska, Myroslava Lendel. Collaborative Partnerships: Epistemic Fluency, Transcultural Competence and the Sustainability of Identity. *Critical Internationalization of Higher Education. From Internationalization Drift to Ethical Global Engagement*. Routledge, 2025. P. 165–182.
2. Could your language affect your ability to save money? URL: https://www.ted.com/talks/keith_chen_could_your_language_affect_your_ability_to_save_money
3. Early Theories about the Origin of the Language. URL: <https://www.mentalfloss.com/article/48631/6-early-theories-about-origin-language>
4. Gaventa J. Finding the Spaces for Change: A Power Analysis. *IDS Bulletin*. 2006. 37 (6). P. 23–33. URL: https://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/12/finding_spaces_for_change.pdf
5. Kay P., & Kempton W. What is the Sapir-Whorf hypothesis? *American anthropologist*. 1984. 86 (1). P. 65–79.
6. Union of Skills – European Commission. URL: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_en

УДК821.162.3.09-3

О. С. Шлапаків

Ужгород

ОСОБЛИВОСТІ ГІБРИДНОГО ЖАНРУ

«РОМАНЕТО» ЯКУБА АРБЕСА

У 70-х роках XIX століття в чеському літературному середовищі утвердився жанр, який від самого початку був пов'язаний з постаттю Якуба Арбеса. Це був жанр «romaneto» (укр.: романето). Офіційно першим романето

Я. Арбеса вважається Svatý Xaverius (укр.: Святий Ксаверій), видане 1873 року в журналі Lumír. Термін «романето» в літературознавство ввів тодішній редактор цього журналу Ян Неруда. Саме цим поняттям він у 1873 році назвав роботу «Святий Ксаверій».

Арбесове романето припадає на період неоромантизму – перехідного етапу від романтизму до реалізму. Професор богемістики та полоністики Карлова університету Карл Крейчі писав: «Romaneta mají ještě částečně ráz romantický, hlavně nezvyklostí některých dějových motivů a stylisací některých postav. Tyto romantické prvky ustupují však stále znatelněji prvkům realistickým, které od počátku mají převahu. Arbese proto již v tomto prvním období můžeme pokládat za kritického realistu» [5, с. 72].

Обсяг романето зазвичай становить близько ста сторінок, а кількість персонажів обмежена. Центральною фігурою є оповідач, який часто має автобіографічні риси – це письменник або журналіст. Сюжет романето ґрунтується на незрозумілій таємниці, що межує з надприродним, але в кінці оповіді отримує логічне пояснення, яке подає оповідач або інший герой. Спершу оповідач, як і читач, не володіє всіма фактами й поступово відкриває їх через діалоги з персонажами, що часто мають ретроспективний характер.

Романето Якуба Арбеса не поділяються на глави, однак їхня композиція має певну сталу схему: мотто, пролог, основна частина та епілог. Після назви Я. Арбес зазвичай подає мотто, яке певним чином пов'язане з подіями твору. Перед деякими текстами навіть наведено кілька цитат – можливо, щоб підкреслити багатшаровість романето. Це можуть бути вислови з різних культур, цитати відомих письменників, уривки з літературних творів або навіть фрагменти з власних ранніх творів самого Я. Арбеса. Потім письменник надає читачу пролог, який має на меті ввести його в сюжет.

Після прологу йде основна частина, завдання якої – сповільнити й відтермінувати розкриття загадкової сцени на початку твору. Це досягається через докладні описи й довгі діалоги.

В основній частині головний сюжет романето часто переплітається з епізодичними, які на перший погляд не мають стосунку до головного, але пізніше виявляються необхідними для розкриття таємниці.

В епілозі письменник наводить підсумок – показується взаємозв'язок усіх сюжетних ліній і повернення до вихідного мотиву. У цій частині Я. Арбес часто переходить до філософських міркувань, намагаючись спонукати читача не приймати істину надто легко, а продовжити роздуми над твором самостійно.

Назви романето тісно пов'язані зі способом творчої роботи Я. Арбеса: романето створювалися поступово, адже публікувалися частинами. Тому назву письменнику потрібно було вигадати заздалегідь, і змінити її згодом було неможливо. Через це сюжет іноді віддалявся від початкового задуму, і Я. Арбес змушений був додавати епізоди, щоб повернути оповідь до головної теми.

Назва та центральний мотив усіх романето були двома складовими цього жанру, які з'являлися ще до того, як Я. Арбес починав писати сам текст. Усе інше розвивалося поступово, але відповідно до досить чіткої схеми.

Центральний мотив романето має функцію згуртувати сюжет навколо одного предмета, що служить рушієм сюжетних поворотів і фінальної розв'язки. Таким чином Я. Арбес досягає вражаючого контрасту, бо надає логічного підґрунтя випадковості та непередбачуваності. Цим предметом найчастіше стають релігійні символи чи речі культу. Центральний мотив у романето з'являється не один раз – Я. Арбес неодноразово до нього повертається.

У романето Я. Арбеса можна помітити багато автобіографічних елементів. Часто саме ці особисті переживання ставали основою центрального мотиву. Наприклад, помітним елементом романето є наукова складова, що обумовлено захопленням Я. Арбеса природничими науками – особливо математикою, хімією та фізикою. Серед інших автобіографічних мотивів можна назвати захоплення мистецтвом, інтерес до військової тематики, спогади зі шкільних років і роздуми про віру.

Арбесові романето мають дуже специфічного оповідача. Оповідь ведеться від першої особи, і легко помітити, що оповідач має окремі риси характеру, властиві самому Я. Арбесу. Безпосередній, конкретний оповідач, наділений ознаками інтелектуальних і мистецьких інтересів, а також журналістської професії, спрямовує романето тематично до чеського суспільства свого часу – до його національних і соціальних проблем, а також до критики капіталістичних відносин. Характерною рисою оповідача є пасивність – він рідко стає безпосереднім учасником подій, радше виступає спостерігачем, який описує читачеві перебіг подій. Отже, оповідач – це свідок подій, який знає не більше, ніж читач. Він показує те, що бачить, чує, думає, або те, що йому вдалося з'ясувати. К. Крейчі щодо цього писав: «Je to postava autorova dvojníka, mající ve většině romanet pasivní úlohu pozorovatele, který z počátku je o příčinách záhadných zjevů informován stejně málo jako čtenář, avšak v dalším líčení buď tím, že se stává bezděčným svědkem událostí následujících, nebo že se různým způsobem dovídá jejich předhistorii, postupně objasňuje všechny záhady» [6, с. 369]. Можна сказати, що саме через таку побудову оповіді Якуб Арбес досягає виховної функції своїх романето: він не подає читачам чітко визначених істин, а спонукає їх думати, аналізувати й поєднувати фрагменти оповіді так само, як це робить оповідач-спостерігач.

Наступною характерною рисою романето є їхні персонажі. На персонажів арбесових романето часто вказує вже сама назва твору: Ukřižovaná (укр.: Розіп'ята) (жінка, над якою було вчинено цей акт), Svatý Xaverius (укр.: Святий Ксаверій) (чоловік із цим ім'ям), Sívooký démon (укр.: Сіроокий демон) (загадкова особа із сивими очима).

У більшості романето дійових осіб небагато. Карл Крейчі зазначає, що зазвичай їх троє: оповідач (авторів двійник), його друг і одна жіноча постать [6]. Невелику кількість персонажів доповнює ще одна риса – багато з них узагалі не мають власного імені. Так, Ярослава Яначкова пише: «Mnoho postav, a to nejen čistě epizodních, prochází romanetem, aniž by dostaly vlastní jméno. Jsou označovány pojmenováními obecnými, která vyjadřují buď vztah postavy k

mluvčímu (,přítel‘), nebo rod (,muž‘), nebo společenské postavení či zaměstnání (,státní zástupce‘ – ,velezrádce‘), případně upozorňují na některý nápadný (a nelibost budící) rys zevnějšku (,zrzoun‘)» [4, с. 28].

Герої романето – це переважно представники інтелігенції, люди ізольовані й відірвані від практичного життя, проблематичні натури. Саме їхня психологія породжує в творах Я. Арбеса відчуття фантастики й жаху, хоча самі сюжети побудовані на цілком буденних подіях – таких як біль матері за померлою дитиною, нещасливе подружжя чи невдала наукова праця.

З виховною функцією романето й з тим, що їхніми героями часто є представники інтелігенції, безпосередньо пов'язана й форма мовлення персонажів. У творах Я. Арбеса персонажі зазвичай не ведуть рівноправний діалог – переважає монолог одного з них. Інша постать перебуває в ролі слухача, який лише зрідка ставить уточнювальні запитання або додає короткі зауваження. Такі монологи не лише розвивають сюжет чи розкривають черговий епізод історії, а й збагачують читача новими знаннями – з науки, техніки, історії, мистецтва, а також містять філософські роздуми про сутність людини, її призначення та роль у суспільстві.

Наступною рисою арбесових романето є те, що вони завжди чітко прив'язані до конкретного місця й часу. Це додає оповіді автентичності й допомагає читачеві глибше зануритися в ситуацію та яскравіше її уявити. Усі свої романето Я. Арбес точно локалізує, найчастіше – в Празі. Тому за цим жанром навіть закріпилася назва «*pražské romaneto*» (укр.: пражське романето). Події романето Я. Арбеса не обмежуються лише пражським середовищем – у кожному творі зазвичай присутнє ще одне місце, яке протиставляється Празі (наприклад, у Святому Ксаверії друга частина сюжету розгортається у Відні).

Іншою характерною ознакою романето є ретроспективний спосіб оповіді. Автор часто використовує оповідача-спостерігача, який, будучи пасивним свідком подій, поступово дізнається про обставини минулого, розпитує про них інших і таким чином поступово розкриває приховану загадку.

Крім того, також слід звернути увагу на лексику та граматику арбесових романето – вони вирізняються відносною одноманітністю. Мова персонажів майже не відрізняється від мови оповідача – і це закономірно, адже більшість героїв належать до інтелігенції, що відбивається на їхньому високому рівні мовлення. У текстах часто трапляються наукові терміни, іншомовні слова, цитати, складні синтаксичні конструкції, а також дієприслівники, притаманні писемній мові ХІХ століття. Отже, Я. Арбес розраховував на освіченого читача, зацікавленого та добре обізнаного в різних галузях знання [3, с. 16–29].

Отже, гібридний жанр «романето» Я. Арбеса посідає особливе місце в чеській та європейській літературі ХІХ століття. Його поєднання елементів наукової фантастики, філософського есе, детективу та соціального роману створює унікальний синтез раціонального й емоційного. Створивши цей жанр, Я. Арбес перетворив його на інструмент пізнання істини, водночас підкреслюючи силу людського розуму. Через таку гібридну жанрову форму письменник досяг глибокої художньої багатовимірності. Слід зазначити, що романето Я. Арбеса є важливим етапом еволюції європейської прози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arbes Jakub. Svatý Xaverius; Newtonův mozek. Praha: Albatros, 1973.
2. Arbes Jakub. Ukřižovaná: Akrobati: romanetta. Praha: Sdružení pro vydání spisů J. Arbesa, 1933. 317 s.
3. Coufalová K. Logaritmus Arbesova romaneta. Praha: Univerzita Karlova, 2020, 48 s.
4. Janáčková J. Arbesovo romaneto: z poetiky české prózy. Praha: Univerzita Karlova, 1975, 155 s.
5. Krejčí K. Kapitoly o Jakubu Arbesovi. Praha: Československý spisovatel, 1955, 129 s.
6. Krejčí K. Jakub Arbes: život a dílo. Moravská Ostrava: J. Lukasík, 1946, 427 s.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Складна демографічна ситуація в Україні актуалізує проблему психологічної готовності молоді до вступу в шлюб. Ролі чоловіка та дружини потребують наявності у молодих людей знань в психологічній, соціальній, економічній сферах; сукупності відповідних навичок. Також суттєвими у цьому аспекті визначаються системи цінностей, стратегій і тактик поведінки молодих людей. Уявлення про себе як людину певної статі, потреби, мотиви, інтереси, уявлення про сімейне життя юнаків та дівчат впливають на особливості шлюбних стосунків складають психологічний фон шлюбу [1].

У центрі уваги науковців знаходяться проблеми формування готовності молоді до створення сім'ї. Дослідники фокусують свої наукові погляди на вивченні механізмів і закономірностей формування стану готовності до шлюбних стосунків. Відомі українські психологи фокусують свої наукові погляди на встановленні механізмів і закономірностей формування стану готовності до створення сім'ї. На сучасному етапі виділяється напрямок досліджень, пов'язаний із такими питаннями сімейного життя, як: періодизація сімейного життя, мотиви вибору партнера, причини та особливості розв'язання подружніх конфліктів (І. Гребенніков, А. Обозова, В. Сисенко) [2].

Мета дослідження: визначити психологічні аспекти готовності до сімейного життя осіб юнацького віку.

В роботі використовувалися методика незакінчених речень «Сім'я для мене – це...» Л. Магдисюк, методика оцінки готовності до сімейного життя І. Юнда, методика визначення мотивів одруження С. Голод, методика діагностики рольових очікувань у шлюбі О. Волкової, Г. Трапезникової.

Встановлено, що у юнаків та дівчат існують три типи уявлень щодо сім'ї: емоційно-регулятивний, раціонально-регулятивний, захисний. Емоційно-регулятивний характеризує уявлення про майбутню сім'ю, як про союз людей, де панує любов, емоційна підтримка, взаєморозуміння. Раціонально-регулятивний тип характеризує уявлення про майбутню сім'ю, як про союз людей із спільною метою, смисло-життєвими орієнтаціями, орієнтаціями на процес та результат, розподілом обов'язків, де панує співпраця, взаємодопомога, взаємна відповідальність. Захисний тип характеризує уявлення про майбутню сім'ю, як про союз людей, що дозволяє захиститися від труднощів зовнішнього середовища, або «сховатися» від них. Для більшості юнаків в дівчат властивими є уявлення щодо майбутньої сім'ї які мають емоційно-регулятивний характер.

Готовність до сімейного життя у досліджуваних має задовільний рівень, тобто не може вважатися повною. Юнаки та дівчата мають певні уявлення про особливості статево-рольової поведінки, виявляють готовність до розподілу домашніх обов'язків, мають уявлення про виконання батьківських функцій, вони здатні йти на компроміс задля вирішення конфліктної ситуації. У той же час психологічні риси, які необхідні для гармонійного спілкування у шлюбі у них ще не повною мірою сформовані. У дівчат показники достатньої готовності до сімейного життя значно вищі, а показники недостатньої готовності до сімейного життя значно нижчі у порівнянні із юнаками. Ймовірно це може бути пов'язано із рівнем освіти, особистим досвідом, соціальними та культурними стереотипами.

Домінуючою мотивацією молодих людей до створення сім'ї є духовна мотивація, зокрема наявність любові, взаємоповаги та взаєморозуміння між чоловіком і дружиною. Важливим аспектом молодих шлюбів є наявність спільних інтересів між партнерами. Статеве життя, фізична близькість також є значущим чинником у подружньому житті, але не є домінуючими. Важливими виявилися матеріальні параметри відносин (наявність житла, матеріальна забезпеченість майбутнього чоловіка або дружини), що підкреслює значення

фінансової стабільності. Мотив бажання народити і виховувати дітей є достатньо поширеним, він з великим відривом випереджає такі мотиви як приклад друзів, випадковість. Спостерігається різна рангова представленість у хлопців та дівчат досліджуваних мотивів. Більш високі рангові позиції у дівчат займають мотиви, що пов'язані із фінансовою стабільністю та бажанням народити дитину. Для хлопців більш характерними є орієнтації у створенні сім'ї на спільність у поглядах партнера та фізичну близькість.

Вагомими ціннісними орієнтаціями у шлюбі для юнаків і дівчат виступають особистісна ідентифікація із партнером, інтимно-сексуальна сфера, батьківсько-виховна сфера. Отже, молоді люди мають високі очікування спільності в поглядах із своїм майбутнім шлюбним партнером; вважають сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя; визнають батьківство за основну цінність, що концентрує навколо себе життя сім'ї. Молоді люди орієнтуються також на соціальну активність шлюбного партнера, на взаємну моральну та емоційну підтримку членів сім'ї, надають вагомого значення зовнішнього вигляду свого партнера, але ці орієнтації мають середні значення. Молодь недооцінює значущість господарсько-побутової організації сім'ї.

Розбіжності в сімейних цінностях між хлопцями і дівчатами спостерігаються за шкалами інтимно-сексуальної сфери, батьківсько-виховної сфери, орієнтації на соціальну активність та шкали привабливості. Хлопці надають більшого значення інтимно-сексуальній сфері подружніх стосунків, дівчата надають більшого значення батьківсько-виховній сфері, цінують соціальну активність, власну привабливість.

За результатами кореляційного аналізу висока готовність до створення сім'ї пов'язана із емоційно-регулятивним типом уявлень про сімейне життя, із мотивами любові, спільності поглядів, народження дитини та цінностями особистісної ідентифікації із партнером, батьківсько-виховної сфери. Неготовність до створення сім'ї пов'язана із егоцентричними мотивами

самотності та самоствердження, а також із цінностями зовнішньої привабливості, інтимно-сексуальної сфери.

Результати емпіричного дослідження дозволяють рекомендувати психологам до використання формування психологічної готовності до сімейного життя осіб юнацького віку. Метою програми є ознайомлення молоді з психологічними умовами створення сім'ї, особливостями соціально-моральної, мотиваційної, психологічної та педагогічної готовності до шлюбу. Дана програма допоможе молодим людям краще підготуватися до сімейного життя та усвідомити всі його аспекти. У змісті програми є питання щодо продовження роду, народження здорових дітей, питання вибору партнера та збереження шлюбу. Програма спрямована на формування правильних сімейних цінностей. Програма містить вправи, де юнаки і дівчата можуть обговорити основні аспекти майбутнього сімейного життя до шлюбу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головачук А., Музика І. Умови та особливості психологічної готовності юнаків до шлюбу та батьківства. *Наукові заходи Юридичного факультету Західноукраїнського національного університету*. 2020. С. 417-420. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/40728/1/417.pdf>
2. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості готовності до шлюбу сучасної молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 1. С. 95–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2019_1_12

УДК 821.161.2-3:82-3=111-055.2:316.75

N. L. Yuhan
Poltava

THE FEMALE BODY AS A REPRESENTATION OF POSTCOLONIAL TRAUMA IN UKRAINIAN AND WORLD LITERATURES

The issue of corporeality occupies a central place in contemporary humanities, particularly with in feminist and postcolonial discourses. The female body, as

represented in literature, ceases to be merely a biological category – it becomes a text of culture, a field of social and political conflicts, a space of memory and trauma. The postcolonial dimension of corporeality makes it possible to comprehend how mechanisms of power, subjugation, and resistance are reproduced through the body. In the Ukrainian context, this problem is especially relevant, since the historical experience of colonial subordination was accompanied by cultural and gender traumatization. The analysis of female corporeality as a representation of postcolonial trauma opens up a perspective for rereading female subjectivity in literature – between memory, silence, and bodily narration.

Postcolonial theorists such as Gayatri Chakravorty Spivak, Edward Said and Homi Bhabha consider the body as a territory of colonial domination [1, p. 63–64, 120–122; 4, p. 206–208, 272–274; 5, p. 294–297]. In her essay *Can the Subaltern Speak?*, Spivak emphasizes that the “silence of the subaltern” is inseparable from colonial control over the female body, sexuality, and voice [5, p. 287–289, 310–311]. Judith Butler and Julia Kristeva extend this perspective, stressing corporeality as a process of signification in which social and cultural norms are inscribed into the flesh [2, p. 232–233; 3, p. 70–72, 208–210]. Ukrainian scholars – Tamara Hundorova, Vira Ageyeva, and Oksana Zabuzhko – interpret the female body as a space of colonial wounding that retains the traces of historical violence while generating the energy of decolonization [8, p. 40–45, 312–316; 9, p. 190–194; 10, p. 25–27].

Thus, in a postcolonial context, the body becomes a metaphor for national and identity fragmentation: it carries within it self the memory of foreign domination and, at the same time, strives to reclaim its own voice. Through the bodily representation of trauma in literature, the process of restoring subjectivity unfolds – from the object of colonial discourse to an active participant in cultural resistance.

In twentieth- and twenty-first-century Ukrainian literature, the female body often appears as a site of colonial trauma, where experiences of national, linguistic, and gender subjugation intertwine. In Oksana Zabuzhko's novel *Field work in Ukrainian Sex* (1996), the protagonist's body becomes a text inscribed with the history of Ukrainian humiliation, enslavement, and resistance. Her corporeality

embodies the memory of colonial pain, manifested in the inner conflict between the desire to be heard and the fear of her own voice.

Similar motifs continue in the works of contemporary Ukrainian play wrights—Natalia Vorozhbyt, Anastasiia Kosodii, Anna Halas, Oksana Maslova, and others. In their post dramatic texts, the heroine's body endures multiple traumas – war, sexual, and historical. In Vorozhbyt's play *Bad Roads* (2017), the female body is not only an object of violence but also a bearer of truth about war. The embodiment of pain occurs through bodily language: wounds, blood, breathing, silence. Such an aesthetics of “bodily testimony” opposes the official narrative with the private experience of a woman who has survived colonial and military violence.

In world literature, female corporeality also serves as a representation of colonial and racial trauma. In Toni Morrison's novel *Beloved* (1987), the body of the protagonist Sethe functions as an archive of slavery, a vessel of memory that cannot be erased. Bodily pain becomes the only form of historical truth that resists oblivion. Chimamanda Ngozi Adichie's *Half of a Yellow Sun* (2006) depicts bodily vulnerability as a site of traumatic memory in colonial Nigeria, where female corporeality simultaneously undergoes violence and becomes a sign of survival.

In European theatre – particularly in the plays of Sasha Marianna Salzmann (*Außersich*, 2017), Yael Ronen (*Third Generation*, 2008, 2019; *The Situation*, 2015), and Katja Brunner (*Vonden Beinenzukurz*, 2015) – the body acts as a political text in which histories of exile, displacement, and intercultural fragmentation are rewritten. The postdramatic strategies of these authors deconstruct the notion of a coherent body – replacing it with a “body in decay,” reflecting the disintegration of national identities and colonial hierarchies.

A comparative analysis of Ukrainian and foreign texts reveals the universality of post colonial pain while highlighting the specificity of the Ukrainian context [6–7]. Whereas in Western authors trauma is often linked to racial, ethnic, or cultural subjugation, in Ukrainian literature it is inseparable from imperial violence, linguistic assimilation, and wartime experience. In all cases, however, corporeality becomes a language of memory that resists forgetting.

For example, in Maria Matios's novel *Sweet Darusia* (2004) and Tsitsi Dangarembga's *Nervous Conditions* (1989), the female body emerges as a bearer of postcolonial trauma and silent resistance, revealing distinct models of colonial violence – Soviet and British. In Matios's heroine, muteness becomes a bodily form of protection after Stalinist repressions: her body "speaks" through illness and silence, transforming into a site of memory encoded with the loss of voice, language, and national identity. In Dangarembga's novel, colonial pressure manifests through education and cultural discipline that regulate the female body; Tambu and her cousin Nyasha embody the conflict between African tradition and European structures of power. Nyasha's anorexia becomes a physical sign of inner resistance – a bodily protest against a system that deprives women of subjectivity. In both texts, the body functions as a language in which silence, pain, and disorder replace words, becoming forms of resistance to colonial violence.

The female body is not only a symbol of suffering but also a space of decolonization, where the right to one's own history is restored. In contemporary theatre and prose, we observe a shared tendency – from the objectification to the subjectivation of the body. The woman-creator appropriates the language of describing her own body, turning it from an object of observation into an active participant in history. This manifests the aesthetics of "bodily testimony", characteristic of post-dramatic and postcolonial writing. Female corporeality in contemporary Ukrainian and world literatures functions as a multilayered representation of postcolonial trauma. It integrates experiences of violence, exile, racial and gender discrimination, transforming into a locus of decolonial restoration. Through bodily narrative, processes of rethinking national and gender identity unfold, as well as the dismantling of hierarchies constructed by the colonial gaze.

Ukrainian literature, having internalized the experience of colonial dependence, creates its own model of bodily memory – from bodily pain to bodily voice, from object to subject. In this process, the body becomes not only a bearer of trauma but also an instrument of cultural resistance and self-determination. In the global context,

this experience resonates with the works of women authors who reveal corporeality as a political language of decolonization and feminist resistance.

REFERENCES

1. Bhabha H. K. *The Location of Culture*. Routledge, 1994. 444 p.
2. Butler J. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge, 256 p.
3. Kristeva J. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. 1982. 236 p.
4. Said E. W. *Orientalism*. Knopf Double day Publishing Group, 1979. 432 p.
5. Spivak G. C. *Can the Subaltern Speak? Marxism and the Interpretation of Culture*. University of Illinois Press: Urbana, 1988. P. 271–313.
6. Yuhan N. *Comparative Analysis of Postcolonial Literature: Ukrainian, European and American Contexts. Proceedings of the 2nd International Scientific Conference «Current Challenges and New Opportunities in Science and Education»*. Nottingham: International Education Development Center, 2025. P. 100-104.
7. Yuhan N. *Postcolonial Narratives and Collective Trauma in Ukrainian, European and American Drama: A Comparative Analysis. Monograph «Theoretical and Practical Application of the Results of Modern Science»*. 2025. P. 293-300.
8. Агеева В. *Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму*. Київ: Факт, 2008. 360 с.
9. *Постколоніалізм. Генерації. Культура.* / за ред. Т. Гундорової. Київ: Laurus, 2015. 336 с.
10. Забужко О. *Польові дослідження з українського сексу*. Київ: Факт, 1996. 141 с.

УДК 159.913

Є. Ю. Ягодка

наук. керівник – ст. викладач С. С. Степанова

Дніпро

ВІДОБРАЖЕННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

У ПСИХОЛОГІЇ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ: ФОРМУВАННЯ СМИСЛІВ ТА СТІЙКОСТІ

Молодість – це один із найпродуктивніших та смислонасичених періодів життя людини. Саме в цей час відбувається активне формування особистісної та професійної самореалізації, визначення життєвих пріоритетів і стратегічних цілей. Вивченню психологічних особливостей молоді присвячено численні дослідження (Г. С. Абрамова, І. Ю. Кулагіна, В. М. Колюцький, Г. Крайг, В. Ф. Моргун). Вік близько 20 років характеризується активним пошуком життєвого сенсу, формуванням внутрішніх ціннісних структур і набуттям життєвого досвіду дорослої людини.

У молодому віці спостерігається явище гетерохронності розвитку, тобто нерівномірного формування різних аспектів особистості. Так, фізична зрілість настає раніше за соціальну, моральну та громадянську, що проявляється у збереженні дитячих рис характеру – інфантилізмі. Б. Г. Ананьєв визначав три рівні зрілості: як індивіда (фізична зрілість), як особистості (громадянська зрілість) та як суб'єкта пізнання і праці (розумова зрілість та працездатність) [1, с. 46].

В умовах сучасного життя нерідко молоді люди стикаються із суперечностями між бажанням вести доросле життя та недостатнім досвідом у різних його сферах, що потребує адаптації до нових соціальних ситуацій.

Сучасна молодь часто перебуває у кризі смисложиттєвих орієнтирів, що зумовлено розмитістю ціннісно-нормативних орієнтирів суспільства. Результати опитування журналу *Live Journal* засвідчили, що значна частина молодих людей не має чіткої мети та не замислюється над сенсом власного життя, обмежуючись соціальними шаблонами, які розділили на три основні групи:

1. Соціально стереотипні смисли життя, які не формуються самотійно, а «пересаджуються» з оточення (формули на кшталт «посадити дерево, побудувати будинок, виростити дитину»).

2. Невдоволеність життям, що проявляється через нудьгу, порожнечу та відчуття безбарвності, відсутність радості й життєвих планів.

3. Екзистенційне уникнення, коли молоді люди відмовляються аналізувати життя або вважають його безглуздом («навіщо міркувати, і так всі помремо»).

Багато респондентів виявляють байдужість або песимізм щодо життя, демонструють емоційне виснаження, відсутність життєвих цілей, невпевненість у майбутньому. Це свідчить про тенденцію до «екзистенційної фрустрації» (В. Франкл) і втрату сенсу життя.

Розв'язання зазначених проблем можливе через підвищення суб'єктності особистості, тобто здатності бути активним творцем власного життя, усвідомлювати власне буття та здійснювати моральний вибір.

А. В. Брушлінський наголошує, що суб'єктність передбачає цілісність, активність і здатність розв'язувати життєві суперечності [2, с. 81]. К. А. Абульханова визначає суб'єкта як самореалізовану особистість, що здатна будувати власні цінності, стосунки та адекватні способи самовираження [3, с. 226].

О. О. Сергієнко зазначає, що суб'єктність формується через аналіз взаємодії з іншими людьми, прогнозування поведінки оточення та удосконалення знань про соціальний світ [4, с. 38]. В. В. Знаков підкреслює, що рефлексія та самопізнання є ключовими чинниками розвитку суб'єктності, оскільки дозволяють осмислювати власні дії, ставлення до життя та оточення [5, с. 46].

Молодість – критичний період для формування ціннісно-сислової структури особистості та розвитку суб'єктності. Важливим завданням психологічного супроводу є створення умов для самопізнання, розвитку рефлексії та набуття життєвих навичок, що дозволяють молодим людям свідомо будувати власну систему цінностей та визначати стратегічні життєві цілі. Розвиток суб'єктності та смисложиттєвих орієнтирів забезпечує цілісність особистості, психологічну стабільність і ефективну протидію стресогенним

впливам зовнішнього середовища, що є критично важливим у сучасних умовах життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Т. В. Лідерство як соціально-психологічний феномен у молодіжному середовищі. *Психологічні аспекти навчання та виховання молоді*. 2020. 12 (1). С. 45–54.
2. Бурдюг А. М. Розвиток лідерських якостей у підлітковому віці. *Вісник психології*. 2021. 34(2). С. 78–89.
3. Глазунов А. М. Формування соціальних навичок лідерства у молодіжних організаціях. *Соціальна психологія*. 2021. 18 (6). С. 220–230.
4. Деркач І. В. Лідерство і молодь: виклики сучасності. *Молодіжна політика*. 2021. 29 (2). С. 34–41.
5. Захаров А. І. Психологічні особливості сприйняття дітьми ролі батьків. *Питання психології*. 1982. № 1. С. 59.

УДК 159.923.2

Є. Ю. Ягодка
С. С. Степанова
Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДІ

Лідерські якості є однією з ключових характеристик особистості, що визначають успішність молодої людини у соціальному, професійному та освітньому середовищі. Вони не з'являються самі по собі, а формуються поступово через постійний розвиток, самовдосконалення та активну роботу над власними здібностями. У сучасних умовах суспільного та професійного життя здатність ефективно впливати на інших, приймати рішення та керувати групами стає надзвичайно важливою, оскільки саме лідерські навички визначають,

наскільки молодь здатна реалізувати свій потенціал і досягти поставлених цілей.

Формування лідерських якостей у молоді тісно пов'язане з розвитком саморефлексії, соціальної компетентності, комунікативних умінь, креативності та інноваційного мислення. Ці навички забезпечують здатність аналізувати власну поведінку, ефективно взаємодіяти з оточенням, мотивувати себе та інших, а також приймати обґрунтовані рішення в умовах різноманітних життєвих ситуацій. Важливим аспектом розвитку лідерства є також саморозвиток особистості, що передбачає постійне вдосконалення знань, умінь і характеру.

Аналіз лідерських здібностей молоді та їхніх складових, а також потреби у формуванні висококваліфікованих, компетентних і конкурентоспроможних фахівців визначає пошук ефективних методів, які сприяли б розвитку професійно та соціально значущих якостей особистості, зокрема лідерських. У навчальній діяльності формування таких якостей відбувається через застосування творчих, нестандартних і інноваційних методів, які характеризуються такими особливостями: взаємини на основі співпраці між молоддю та наставниками; діалогічне спілкування; використання проблемно-пошукових та дослідницьких методів; демократичний стиль взаємодії; переважне використання групових форм навчання; створення ситуацій успіху та забезпечення психологічного комфорту; реалізація принципу вибору в навчанні. Ці підходи сприяють розвитку творчого та аналітичного мислення, мотивують до самовдосконалення, допомагають молоді формувати власну позицію та вміння аргументувати і відстоювати власні погляди, що в майбутньому стає основою для розвитку лідерських якостей [4, с. 162].

Однією з ключових умов розвитку лідерських якостей молоді є саморозвиток, що включає самоаналіз, самокритику, саморефлексію, самокерування та самовдосконалення. Саморозвиток передбачає постійне удосконалення знань, навичок та характеру. Завдяки постійному самоаналізу молода людина може визначати свої сильні та слабкі сторони та шукати

способи їх покращення. Це сприяє розвитку емоційної та соціальної інтелектуальності, що є необхідним для ефективного лідерства. Основні фактори розвитку лідерських якостей через саморозвиток включають здатність до саморефлексії, готовність до самовдосконалення, комунікативні навички, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність, емоційну стійкість, здатність мотивувати інших та навички управління ресурсами, часом і завданнями.

Також важливими є розвиток соціальної компетентності: здатності до ефективної комунікації, співпраці, вирішення конфліктів і побудови стосунків у команді. Дослідження показують, що молоді лідери з високим рівнем соціальної компетентності досягають більшої ефективності у спільних проектах та взаємодії з іншими людьми [5, с. 150].

Розвиток саморефлексії допомагає молодим людям усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, а також вплив їхніх дій на оточення, сприяючи формуванню таких лідерських якостей, як емпатія та розуміння інших. Стимулювання інноваційної діяльності також є важливим: молодь повинна вміти генерувати та реалізовувати нові ідеї, приймати рішення та керувати проектами, що розвиває творчі здібності, відповідальність і готовність до ризику [2, с. 119].

Крім того, розвиток креативності сприяє формуванню ініціативності та винахідливості, які є необхідними для лідерства. Здобувачі освіти, що розвивають креативність, краще пристосовуються до змінних умов, впевненіше приймають рішення та здатні брати на себе відповідальність [3, с. 81].

Серед психологічних умов розвитку лідерських якостей у молоді варто відзначити професійно значущі характеристики, які є важливими для майбутніх лідерів. Серед них – самооцінка та впевненість у собі, емоційний інтелект, комунікативність, емпатія, здатність слухати, толерантність та відкритість до різних поглядів, уміння співпрацювати, гнучкість і ефективність вирішення проблем [1, с. 290]. Розвиток цих якостей у молоді створює базу для

формування ефективних лідерських навичок, зокрема здатності комунікувати, співпрацювати та управляти групами.

Лідерські якості молоді є не лише набором особистісних рис, а комплексним процесом розвитку, що включає саморозвиток, здатність до саморефлексії, соціальну компетентність та інноваційне мислення. Формування цих якостей потребує активної участі молодої людини у навчальному, соціальному та професійному середовищі, застосування творчих підходів та інтерактивних методів навчання, що стимулюють відповідальність, ініціативність та самостійність.

Розвиток лідерських навичок сприяє ефективній взаємодії з оточенням, умінню приймати обґрунтовані рішення, мотивувати себе та інших, а також здатності адаптуватися до змінних обставин. Такий підхід не лише допомагає молоді реалізувати власний потенціал, а й формує майбутніх фахівців, які здатні брати на себе відповідальність, керувати командами та успішно досягати поставлених цілей у різних сферах життя.

Отже, системний розвиток лідерських якостей є ключовим фактором особистісного та професійного зростання молоді і потребує продуманих освітніх стратегій, практичної підготовки та підтримки з боку наставників та педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мармаза О. І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 289–297.
2. Мачинська Н. Лідерство в освіті як провідний напрям освітньої політики. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3-4 (38-39). С. 117–128.
3. Полковенко Т. Трансформація образу лідера в сучасному соціокультурному просторі. *Персонал*. 2006. № 7. С. 81–83.

4. Хупавцева Н. О., Максимчук В. Б. Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 10. С. 159–165.

5. Шелестова Л., Костира І., Федяєва В., Бричок С., Богомолова М., Томашевська І. Формування лідерської позиції професіоналів у вищих навчальних закладах. *Postmodern Openings*. 2020. № 2 (11). С. 145–160.

УДК 316.77:004

О. Б. Ярема

О. П. Дацків

Тернопіль

ВІЗУАЛЬНІ ТА АУДІО МЕДІА ДЛЯ АДВОКАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

У сучасному суспільстві цифрові технології дедалі частіше стають інструментами громадянського впливу. Візуальні та аудіо медіа формують нову екосистему адвокації–практики підтримки соціально значущих ідей шляхом впливу на громадську думку, політику та культурні норми [1, с. 6].

Адвокація визначається як цілеспрямована діяльність зі створення суспільного тиску для зміни політик або поведінкових практик [2, с. 215]. Соціальна зміна, у свою чергу, означає сталі перетворення у структурі, цінностях та свідомості суспільства [3, с. 7]. У поєднанні ці поняття відображають логіку дії сучасних соціальних рухів, що використовують комунікативні технології для просування своїх цілей.

Механізми впливу медіа описані через концепції *фреймінгу*, *планування* та *емоційної мобілізації*. Зокрема, *фреймінг* (*framing*) – інтерпретаційна рамка, яка визначає спосіб подачі теми (наприклад, біженців як «жертв» або «загрози») [1, с. 10]; *планування* (*agenda setting*) – визначення важливості тем, що стають предметом суспільних дискусій [2, с. 218]; *емоційна мобілізація*–

створення почуття співпричетності через образи, звуки або особисті історії [5, с. 12].

Згідно з G. Bowen та N. Gordon [1, с. 10], візуальні повідомлення здатні не лише інформувати, а й формувати рамку інтерпретації проблеми. Наприклад, зображення протестів проти расизму або кліматичних катастроф викликають емпатію та активізують громадську участь.

Медіа також задають порядок денний, визначаючи, які теми вважаються значущими для публічного обговорення [2, с. 218]. Коли цифрові платформи багаторазово відтворюють певні меседжі (як-от у випадку кампаній *#MeToo*, *#BlackLivesMatter*, *#FridaysForFuture*), вони сприяють конструюванню колективної позиції та посиленню політичного тиску [4].

Розглянемо наступні кейси для прикладу.

Кейс 1. *#BlackLivesMatter*: візуальна адвокація проти расизму. Рух *Black Lives Matter (BLM)* став одним із найяскравіших прикладів використання візуальної медіа-комунікації для досягнення соціальних змін. Після оприлюднення відео вбивства Джорджа Флойда у 2020 р. завдяки смартфону очевидця, зображення стало глобальним символом расової несправедливості. Соціальні мережі (Twitter, Instagram, TikTok) перетворилися на простір масового поширення відео, фотографій і плакатів із фразою «*I Can't Breathe*» [4].

Цей приклад ілюструє силу емоційного реалізму – справжніх образів і звуків, які викликали глибоку емпатію. Як зазначає G. Bowen [1, с. 23], саме автентичність кадру забезпечила довіру до повідомлення й сприяла мобілізації протестних рухів у понад 60 країнах. Через візуальні меседжі кампанія не лише підняла проблему поліцейського насильства, а й сформувала глобальний дискурс расової рівності.

Кейс 2. *Fridays For Future*: аудіо та мультимедійна адвокація за кліматичну справедливість. Інший приклад – екологічний рух *Fridays For Future*, започаткований Гретою Тунберг. Його унікальність полягає у використанні аудіо - та мультимедійних стратегій. Виступи Тунберг на

конференціях ООН, подкасти, музичні ремікси її фрази «*How dare you?*» стали культурними маркерами, які поєднали риторику, емоцію та звук [5, с. 14].

Аудіо медіа, як показують дослідження Ch. Jones і J. Colehour [2, с. 224], дозволяють досягти «ефекту присутності» – занурення слухача в атмосферу події через інтонацію, тембр і шум середовища. Використання цих прийомів зробило кліматичну тему доступною для широкої молодіжної аудиторії. Багатомовні відео- та подкаст-кампанії сприяли перетину культурних меж і сформували глобальну солідарність у питаннях кліматичної політики.

Поряд із позитивним потенціалом візуальної та аудіо адвокації існують ризики маніпуляцій і дезінформації. Як підкреслює К. McAlister [3, с. 11], надмірна емоційність може призвести до викривлення фактів або до «втоми співчуття», коли постійне сприйняття драматичних зображень знижує реактивність аудиторії. Тому розвиток критичного мислення і цифрової етики стає важливою умовою ефективної комунікації.

Візуальні медіа (фотографія, відео, інфографіка, документальний фільм) мають унікальну здатність викликати емоційний відгук через силу образу. Аудіомедіа (подкасти, пісні протесту, виступи) доповнюють цей вплив, занурюючи слухача у контекст подій [5, с. 12]. Як показують дослідження, емоційно автентичні повідомлення – особливості, що базуються на людських історіях, - підвищують рівень залучення аудиторії та готовність до дії [2, с. 224].

Ідеї цифрової адвокації, комунікації та соціальних змін активно інтегруються у систему освіти. У межах міжнародного проекту *Erasmus+ DigiFLEd (Digital Tools for Creating, Collaborating and Communicating)* впроваджуються інноваційні курси, спрямовані на розвиток цифрової та комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Матеріал цієї роботи є зразком лекції з курсу «*Communication and Digital Media*», який уже пілотується у закладах вищої освіти України. Проєкт орієнтований на модернізацію навчання відповідно до потреб молоді, яка живе у цифровому світі, та формування нових форматів міжкультурної взаємодії

через використання медіа, штучного інтелекту та онлайн-платформ. *DigiFLEd* демонструє, як цифровізація освіти здатна підсилити соціальну активність молоді та підготувати її до критичного сприйняття інформації у глобальному середовищі.

Соціальні медіа виконують функцію мультиплікатора адвокаційних кампаній. Їх алгоритми дозволяють швидко поширювати візуально привабливі матеріали, створюючи ефект «вірусності». Як зазначає J. Oz [4], кліки, лайки й хештеги перетворилися на нові форми політичної участі, що поєднують емоційне залучення з цифровою мобілізацією.

Разом із тим дослідники застерігають від ризику маніпуляції: надмірна емоційність, спрощення складних тем і поширення дезінформації можуть спотворювати громадську свідомість [3, с. 11].

Візуальні та аудіо медіа стали ключовими інструментами сучасної адвокації, що забезпечують емоційний, культурний і комунікативний зв'язок між громадськістю та соціальними ініціативами. Їх ефективність полягає у здатності:

- Формувати емпатію та відчуття спільності;
- Конструювати соціальні наративи;
- Трансформувати публічний дискурс і стимулювати політичні зміни.

Підвищення медіаграмотності та розвиток етичних стандартів створення цифрового контенту стають необхідною умовою для сталого використання медіа у процесах соціальної трансформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bowen G. A., Gordon N. S., Chojnacki M. K. Advocacy Through Social Media: Exploring Student Engagement in Addressing Social Issues. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2017. Vol. 21 (3). P. 5–30.
2. Jones Ch., Colehour J. Media Advocacy and Social Marketing. In: Rees K., Early J., Hampton C. (Eds.). *Be the Change*. Oxford Academic, 2023.

3. McAlister K. Advocacy Through Social Media: Why Trending Topics Matter. TEDxUTA, 2017.
4. Oz J. Can a “Like” Change the World? The Power of Clicktivism. TEDxYouth@Engomi, 2019.
5. Smith T. Cooking Up Change: Social Media’s Role in Modern Activism. TEDxInglewood, 2020.

УДК 81’25:004.4

О. А. Ясинецька

Дніпро

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Сучасна перекладацька освіта перебуває під впливом стрімкого розвитку цифрових технологій, що змінюють стандарти професійної компетентності. Актуальність інтегрування цифрових платформ у навчальний процес зумовлена необхідністю підготовки здобувачів освіти до роботи з багатомовним і багатожанровим контентом, ефективного керування перекладацькими проектами та контролю якості перекладів у професійному середовищі [2]. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації академічного й ділового спілкування здобувачі освіти повинні володіти практичними навичками роботи з цифровими платформами, що забезпечують організацію процесу перекладу, управління термінологією та пам’яттю перекладу [1; 3]. Тож у рамках міжнародного проєкту Erasmus+ DigiFLEd «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов на основі інтеграції з інформаційними технологіями» було розроблено курс «Перекладацькі технології», орієнтований на застосування Trados для старшокурсників. Дотично з цим у навчальному процесі застосовуються курси «Технології для спеціалізованого перекладу (англійська та українська мови)» та «Цифрові технології у створенні навчального й перекладацького контенту», а також забезпечується технологічна

підтримка дисциплін із ділового, науково-технічного та громадсько-політичного перекладу для комплексної підготовки фахівців за освітньо-професійними програмами «Філологія. Переклад» та «Переклад і міжкультурна комунікація».

Ефективність інтеграції цифрових платформ у навчальний процес визначається не лише кількістю інструментів, якими оперує здобувач освіти, а й глибиною їхнього функціонального застосування. Так, Trados Studio забезпечує широкі можливості управління пам'яттю перекладу (Translation Memory, TM), створення термінологічних баз (Term Base, TB) та автоматизовану перевірку якості перекладу (Quality Assurance, QA), що допомагає систематизувати роботу з великими проєктами й підвищує продуктивність. Програма memoQ та платформа Phrase пропонують інтегровані середовища для командної роботи, що сприяє розподілу завдань і контролю за узгодженістю термінології у багатомовних проєктах. Практичний досвід здобувачів освіти показує, що застосування цих засобів дозволяє одночасно оцінювати якість перекладу, виконувати постредагування й формувати структуровані бази даних термінів і фразеології, що є критично важливим аспектом роботи з науково-технічними й діловими текстами.

Використання програм для субтитрування, як-от Subtitle Edit та Aegisub, розширює компетентність у сфері аудіовізуального перекладу, дозволяючи інтегрувати текстовий і відеоконтент та забезпечувати синхронізацію перекладу зі звуковою доріжкою. Це сприяє розвитку навичок адаптації контенту для різних медіа, що особливо актуально в сучасних умовах мультимедійної комунікації. Платформи для контролю якості, зокрема QA Distiller і Xbench, допомагають автоматизувати перевірку узгодженості форматування, термінології та стилістичних особливостей тексту, формуючи критичне мислення й професійну самостійність.

Хмарні платформи, зокрема MateCat і Protomos, забезпечують ефективну організацію командної роботи в багатомовних проєктах, зокрема паралельне редагування, обмін пам'яттю перекладу й контроль термінологічної

узгодженості. Аналіз досвіду здобувачів освіти показує, що систематичне використання цих інструментів оптимізує процеси перекладу й формує навички планування проєктів, управління ресурсами та оцінки ефективності роботи команди.

Системний огляд функціональних можливостей цифрових платформ демонструє, що кожен інструмент має специфічні переваги в навчальному процесі. Trados Studio і memoQ забезпечують детальне управління пам'яттю перекладу та термінологічними базами, критичне для забезпечення узгодженості термінології в багатомовних проєктах, тоді як Phrase і MateCat сприяють оптимізації командної роботи й контролю термінологічної узгодженості у спільних проєктах. QA Distiller та Xbench підсилюють навички оцінки якості перекладів, автоматизуючи виявлення помилок у форматуванні й узгодженості термінів. Поєднання цих платформ формує у здобувачів комплексну технологічну компетентність, яка відповідає сучасним професійним стандартам.

Особливу роль відіграють інструменти для роботи з аудіовізуальним контентом, що дозволяють інтегрувати текстовий і відео матеріали та синхронізувати переклад із аудіо. Застосування цифрових інструментів сприяє розвитку аналітичного підходу до організації перекладацького процесу, формує навички адаптації контенту до різних форматів і жанрів та підвищує готовність до роботи з реальними мультимедійними проєктами.

Завдання апробації технологічних курсів полягало у визначенні ефективності інтеграції цифрових платформ у підготовку перекладачів, оцінці їхніх функціональних можливостей і порівняльного аналізу інструментів. Результати показують, що комбіноване застосування Trados Studio, memoQ, Phrase, MateCat, Protomos, QA Distiller, Xbench, Subtitle Edit та Aegisub забезпечує комплексну підготовку здобувачів освіти: від створення й управління перекладацькими проєктами до контролю якості та адаптації контенту для різних платформ. Таке поєднання дозволяє формувати критичне

мислення, аналізувати функціональні можливості програм і робити обґрунтований вибір технологій залежно від конкретного завдання.

Отже, системна інтеграція цифрових платформ у навчальні програми, а також технологічна підтримка дисциплін із перекладу ділового, науково-технічного та громадсько-політичного контенту забезпечує формування цифрової та професійної компетентності здобувачів освіти. Впровадження платформ розвиває навички аналітичного підходу, організації робочого процесу та адаптації контенту для різних жанрів і медіа, сприяє розвитку професійної самостійності, критичного мислення та здатності обирати оптимальні технологічні рішення для конкретних перекладацьких завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. В., Стрілець В. В. Potential for the Use of ICT in Teaching Scientific and Technical Translation. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Вип. 76 (2). С. 86–95. DOI: 10.33407/itlt.v76i2.2812
2. Головацька Ю. Технологізація професійної підготовки майбутніх перекладачів: фокус на локалізації. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Вип. 104 (6). С. 128–138. DOI: 10.33407/itlt.v104i6.5738
3. Рудіна М. Перекладацька компетентність: науково-теоретичний та методичний аспекти її формування у студентів-філологів як майбутніх фахівців. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2015. № 14. С. 245–249.

УДК 159.9

О. Селіванова

наук. керівник – к. псих. н., доц. О. А. Резнікова

Дніпро

СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЯК СТАДІЇ ЗАХИСНОЇ ПОВЕДІНКИ

Кризові явища в організмі, психіці й взаємостосунках підлітків виступають соціально-психологічними детермінантами їх дезадаптації.

Розвиток організму підлітків в період статевого дозрівання є прискореним і нерівномірним. Інтенсивні гормональні зміни виявляються у емоційній нестабільності, непередбачуваності настроїв підлітків, неадекватних емоційних реакціях. Відбуваються суттєві зміни в характері взаємостосунків підлітків з дорослими: мораль підкорення замінюється мораллю рівноправності; формується почуття дорослості та реакція емансипації; зростає критика дорослих, підвищується увага до думки однолітків.

Дезадаптованість підлітків призводить до проблем у навчальній діяльності, погано контрольованої поведінки, дисгармоній в особистісному розвитку. Педагоги таких учнів відносять до категорії «важких», «занедбаних». У науковій літературі ці явища кваліфікуються як «психогенна дезадаптація», «дидактогенний невроз», «шкільний невроз».

Типологія соціально неадаптованої поведінки підлітків у залежності від різних детермінант дезадаптації містить чотири варіанта: підлітки, у яких недостатньо сформовані особистісні структури, низький рівень розвитку моральних уявлень та соціально прийнятних навичок поведінки; підлітки з певними особистісними і психофізіологічними акцентуаціями характеру, емоційною нестійкістю; підлітки, чий опір педагогам або батькам є наслідком невмілих виховних впливів; власне дезадаптовані підлітки, чий опір педагогічним впливам є наслідком функціональних новоутворень особистості [1].

Існують спроби розподілу підлітків з дезадаптивною поведінкою на дві категорії: підлітки із соціалізованими формами антисуспільної поведінки, розвиненим інтелектом, рефлексивністю, але низьким рівнем моральної самосвідомості; підлітки із агресивною, антисуспільною поведінкою, значними емоційними розладами.

Підлітковий вік характеризують зміни у взаємостосунках із однолітками своєї і протилежної статі. Формування самосвідомості призводить до

загострення потреби спілкування з однолітками, актуалізує прагнення до самоствердження. Статеве дозрівання викликає нові тенденції у сфері взаємостосунків: підвищена зацікавленість інтимним життям людини, перша закоханість, гіперсексуальність тощо.

Ізольоване становище у соціальному мікросередовищі викликає у підлітків психічний дискомфорт, внутрішню напругу, фрустрацію. У випадку зростання психічної напруги, що досягає меж стресової витривалості особистості, можливим стає перехід на новий рівень регуляції стосунків із оточуючими. Підліток припиняє співвідносити свої інтереси із інтересами шкільного колективу; його соціальні диспозиції переносяться на мікросередовище неформального спілкування; подальший психосоціальний розвиток суттєво деформується; розвивається психологічний комплекс соціального відчуження. Цей комплекс сигналізує про соціальну дезадаптацію [2].

Психологічний комплекс соціального відчуження розглядається як універсальна форма реагування в умовах соціальної дезадаптації особистості в підлітковому віці. Його специфіка полягає у тому, що підліток не має можливості змінити середовище перебування. Усвідомлення своєї соціальної некомпетентності призводить до використання захисних форм поведінки, створення емоційних бар'єрів у стосунках з оточуючими, зниження рівня соціальних домагань. Межі пристосувальних реакцій особистості звужуються; все більшого значення в мотивах конкретних вчинків набуває вияв адаптаційного синдрому.

Стадії соціальної дезадаптації як стадії пристосувальної поведінки змінюють одна одну відповідно із зростанням фрустраційної напруги [2]. Компенсаторна стадія характеризується зняттям напруги шляхом дезактуалізації основної мети. Якщо така безконфліктна форма захисної поведінки не забезпечує бажаного результату, компенсаторні механізми починають виснажуватися, нормативні установки піддаються критичній переоцінці; підліток намагається вийти з під їх впливу.

Конфліктно-демонстративна стадія пов'язана із попередньою соціальною диспозицією; неповнолітній продовжує внутрішньо відносити себе до референтного середовища, в його вчинках переважає прагнення самоствердитися в ньому за рахунок поведінки, що відхиляється від норми. Головна її мета – реакція оточуючих. Така поведінка знімає фрустраційну напругу, дає можливість підлітку усунути дію нормативних установок і приготуватися до перебудови соціальних диспозицій особистості.

Стадія внутрішньої соціальної ізоляції пов'язана із зменшенням мотивуютьуючої сили норми; підліток із почуття самозбереження починає відкидати значимість вимог, що закладені в очікуваннях оточуючих. Він перестає відносити себе до групи, куди він продовжує формально входити. Це дозволяє йому знехтувати засудженням і відчувати внутрішнє полегшення; можливість вчинка, що відхиляється від норми зростає.

Соціальна адаптація неповнолітнього реалізується за рахунок внутрішніх ресурсів. Умовою гармонічного формування характеру повинно бути незначне перевищення вимог відносно рівня розвитку, а поступове ускладнення завдань повинне забезпечуватися внутрішніми умовами їх успішного вирішення. У протилежному випадку необхідність самостійного розв'язання складних проблем перетворюється на боротьбу за збереження ситуації соціального розвитку. Неповнолітній за своїми реальними можливостями, як правило, вибирає неконструктивний шлях соціальної адаптації. Процес соціалізації уповільнюється [3].

Захисна поведінка неповнолітнього як процес соціальної дезадаптації має декілька варіантів і суттєво відрізняється від захисної поведінки дорослої людини. Соціальна дезадаптація неповнолітніх виявляється в поступовій переорієнтації особистості на захист диспозицій особистості.

Отже, серед чинників дезадаптації підлітків слід виокремити несприятливі умови взаємодії особистості з безпосереднім соціальним оточенням. Сутність дезадаптації підлітків полягає у порушенні інтеріоризації зовнішніх механізмів регуляції поведінки та діяльності у внутрішню самоорганізацію особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія. Київ: Геопринт, 2013. 280 с.
2. Приймак Ю. Д. Дезадаптивна поведінка учнівської молоді як соціально-психологічна проблема. *Педагогічний пошук*. 2017. № 4 (96). С. 28–30.
3. Янкевич С. М. Феномен дезадаптації у підлітковому віці: види, форми, прояви. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. 2011. 13. Ч. 5. С. 424–433.

ЗМІСТ

АНДРУЩЕНКО В. О. Референція як семантичний засіб спілкування автора з читачем у художньому творі.....	3
АХМАН В. О. Інноваційні засоби рефлексії в роботі педагогічного менеджера.....	6
BEZRUKOV A. V. Modern Insights into the Psychology of Translation: the Interplay of Emotion, Gender and Culture.....	9
BEIHER I. R. Activation of Students' Passive Vocabulary with a Generative AI Model.....	12
БОЙВАН О. С. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх філологів-германістів.....	16
БОРОЗЕНЦЕВА Т. В. Травмо-орієнтований підхід в освітній діяльності.....	20
ВЛАСОВА Г. О., РАДІОНОВА Т. М. Цифрові інструменти для візуалізації синтаксичних структур: від класичних підходів до інноваційних практик.....	25
ВОРОТІЛОВА В. В. Основні способи досягнення перекладацької еквівалентності при перекладі художнього тексту.....	29
ГАПЧЕНКО О. Роль психоемоційної регуляції у збереженні психологічної стійкості під час війни.....	33
ГАРМАШ О. М. Тьюторський супровід як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: проблеми та перспективи підготовки.....	36
ГАРНА С. Ю. Методичні засади проєктування дистанційних курсів для старшокласників з урахуванням їхніх психологічних особливостей розвитку.....	39
ГОРЛОВА О. В. Специфіка психологічного сприйняття гротеску в новелі «Падіння дому Ашерів» Е. А. По.....	44
ГРИНІНА Г. В. Психологічні чинники мотивації до навчання молоді в умовах воєнного стану в Україні.....	47
ГРИЦУК Ю. В., ГРИЦУК О. В. Історичні нашарування в назвах вулиць міста Катовіце.....	50
ГРОМКО Т. В. Епістемічні маркери як вербальна матриця свідомості в науковому дискурсі.....	54
ГУДЗЕНКО О. Г. Психолінгвістичні аспекти емоційної саморегуляції в умовах конфліктної комунікації.....	58
ДИМОВСЬКА А. К. Гендерна інверсія у казці Г. К. Андерсена «Снігова королева».....	61
ІВЛЄВ К. О. Жанрова специфікація спогадів про Івана Франка-гімназиста.....	64
ІВЛЄВ К. О. Образи типового гувернію в романі Дж. Мтейнбека «Грона гніву» та в публіцистиці М. Голда.....	69
ІВЧЕНКО К. О. Стратегії художнього перекладу й проблема еквівалентності у відтворенні алегорії та політичної сатири (на матеріалі роману Дж. Орвелла «1984»).....	73

INOSHKINA N. Socialization of the Individual in the Virtual Space: Risks, Opportunities and Pedagogical Strategies (the Case of the Thai Social Environment).....	76
КАЗАКОВ І. М. Вина та катарсис: психологічна трансформація Брайоні Талліс у романі І. Мак'юена «Спокута».....	78
КАРПІНА О. С. Фатальні наслідки нерозділеного «кохання» в романі Й. В. Гете «Страждання молодого Вертера».....	82
КОЛЕСНІЧЕНКО О. Л. Мовна агресія як соціолінгвістичне явище.....	86
КОМАРОВ С. А. Потік свідомості та внутрішній монолог як прийоми психологізму у романі В. Вулф «Mrs. Dalloway».....	89
КОРСУН С., БОРОЗЕНЦЕВА Т. Феномен соціальної стійкості в кризових умовах невизначеності.....	95
КРАВЧЕНКО Є. С. Викладання філологічних дисциплін у вищій школі: протиріччя та новітні погляди.....	99
КРАЛІКАУСКАС Е. В. Шляхи подолання бар'єрів у навчанні здобувачів вищої освіти з ООП.....	102
КРЕСАН О. Д. Оповідь наративу та storytelling як терапевтична практика у межах гуманістичної психології.....	104
KRUT O. The Use of Tenses in Academic Writing.....	108
КУЛАЖЕНКО М. Психолого-педагогічні стратегії підтримки емоційного благополуччя дошкільників із числа внутрішньо переміщених осіб в умовах війни.....	110
ЛИМАНСЬКА С. С. Діджиталізація освіти в сучасних реаліях.....	113
ЛОЗОВА Т. О. Мотивація учнів профільної школи до читання через інструменти штучного інтелекту: індивідуалізація, автентичність та колаборації.....	118
ЛУЧКО О. Характеристика компонент саморозвитку молоді в умовах воєнних подій.....	122
МАЙСТРЕНКО Д. С. Особливості психологічного консультування клієнтів з когнітивними упередженнями.....	125
МАРКОВА А. О. Соціально-педагогічні умови корекції стратегій поведінки у підлітків з акцентуаціями характеру.....	129
НАСАКІНА С. В. Амбівалентність образу тварини в літературі.....	132
НЕСТОРУК Н. А. Аспекти прагматизації освіти: мотивація навчальної діяльності здобувачів.....	135
МУРАТОВА О. В. Еротичні мотиви в поемі І. П. Котляревського «Енеїда».....	139
ОЛІЙНИК А. Ю. Methodological Features of Teaching Lexical Competence to Senior School Students in English Lessons.....	142
ОСИПЕНКО В. Ю. Specific Features of Discourse in Modern Linguistics.....	145
OSTAPENKO I., BOHOVYK O. Language Training of Future Officers: Psycholinguistic and Communicative Aspects.....	149
ПАРАХІН А. Г. Голод як метафора справжності в художній творчості.....	153

ПЕНЗІНА А. О. Використання штучного інтелекту для створення казкових наративів англійською мовою як засіб закріплення лексико-граматичних структур у молодших школярів.....	155
ПЕТРИЦЕВА К. Г. Філософія природи у творчості Роберта Фроста.....	160
ПОЖИДАЄВА Н. П. Ict-driven Activities for Developing Reading Skills.....	163
ПРОЦЕНКО Д. С. Трансформація соціально-кримінального роману у «Великих сподіваннях» Ч. Діккенса.....	167
РАЗУМОВА О. Г. Роль психологічних служб і волонтерських ініціатив у підтримці українців за кордоном (на прикладі Німеччини).....	170
РЕЗНІКОВА О. А. Поняття, зміст та функції емоційної саморегуляції індивіда.....	173
РЕШЕТНИКОВ Р. І. Особливості сприйняття соціальної дистанції учнями старшої школи та вчителями іноземних мов у процесі онлайн-навчання.....	176
СЕДЬМАК Г. Психологічні механізми подолання акультураційного стресу в українських біженців.....	180
SYTNIAK R. M. Electronic Online Tools in Developing Communication Skills (Listening, Reading).....	183
СКЛАДНИК П. Соціальні й моральні аспекти образу Люпена як джентльмена-грабіжника.....	187
СКЛЯР І. О. Оптимізація освітнього процесу за допомогою MIRO: кейси, методи, результати.....	190
СКЛЯР І. О. Репрезентація індивідуальної та колективної травми в сучасній українській прозі 2017-2020 рр.....	195
СКЛЯР О. Г., СКЛЯР І. О. Вигорання під маскою стійкості.....	203
СКОПЛЄВ А. О. Становлення іменникової словозміни чеської та старослов'янської мов: порівняльний аналіз.....	208
СКУРАТИВСЬКА М. О. Художня література як ілюстративний матеріал у вивченні історії (на матеріалі творів німецької художньої прози кінця XX – початку XX століття).....	211
STRIUK N. Gamifying Citation: Creative Use of Reference Tools in EFL Classrooms.....	216
СУХОВЕЦЬКА Л. В. Алюзія як спосіб експлікації семантики «небезпеки» в мовленнєвому акті застереження.....	219
ТАРАН А. Deepfake як технологія сфери соціальних та масових комунікацій: можливості та загрози.....	223
TINEO P., SUKHOVETSKA L., SHLAPAKOV O. English Language Practice in the Virtual Context of International Interaction.....	225
ТРИНЬКО В. В. Психологічна складова інтерпретації міфу про Орфея у драмі Т. Вільямса «Orpheus Descending».....	228
ФЕДОРЕНКО Н. А. Роль перекладача у формуванні національної рецепції світової класики (на прикладі українського перекладу «Кентерберійських оповідок» Джеффри Чосера).....	233

ФЕДОРОВ С. І. Психологічні аспекти інтеграції художньої літератури та метафоричних асоціативних карток для розвитку емоційного інтелекту у дітей.....	236
ЧУПРИКОВА Ю. Художні стратегії перекладу магічної реальності у творах Дж. Роулінг.....	239
SHEVCHENKO I. I. The Limits of Authenticity: Anton Chigurh's Existential Path.....	243
SHINASAK SUWAN-ACHARIYA. Developing Competency – Based Learning Innovation through the Obe–Sotl Framework: a Case Study of the Financial Modeling Workshop in the Modern Management Curriculum.....	246
ШКУРОПАТ М. Ю. Цифрові ігри та гейміфікація у навчанні іноземних мов: із досвіду пілотування курсу проєкту Erasmus+ DigiFLEd.....	250
SHLAPAKOV O., SUKHOVETSKA L., LEMOS SHLOTTER J. R. International Cooperation Case: “The Power of Language” from the International Student Team Perspective.....	254
ШЛАПАКОВ О. С. Особливості гібридного жанру «романето» Якуба Арбеса.....	258
ЩЕРБІНА Б. В. Психологічні аспекти готовності до сімейного життя осіб юнацького віку.....	264
YUNAN N. L. The Female Body as a Representation of Postcolonial Trauma in Ukrainian and World Literatures.....	267
ЯГОДКА Є. Ю. Відображення життєвих цінностей у психології молодії особистості: формування смислів та стійкості.....	271
ЯГОДКА Є. Ю., СТЕПАНОВА С. С. Психологічні умови розвитку лідерських якостей молоді.....	274
ЯРЕМА О. Б., ДАЦКІВ О. П. Візуальні та аудіо медіа для адвокації та соціальних змін.....	278
ЯСИНЕЦЬКА О. А. Інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх перекладачів.....	282
СЕЛІВАНОВА О. Соціальна дезадаптація підлітків як стадії захисної поведінки.....	285

**«ЛІТЕРАТУРА, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА
У РАКУРСАХ ВЗАЄМОДІЇ»**

**Матеріали
III Міжнародної науково-практичної конференції**

6 листопада 2025 року

Головний редактор:
С. А. Комаров
доктор філологічних наук, професор

За зміст поданих матеріалів несуть відповідальність автори

Рекомендовано до друку 26. 11. 2025 р