

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю

3 лютого – 9 лютого 2025 року

Житомир-2025

УДК 81'243'42:82:378.147
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 3 березня 2025 року)

Рецензенти:

Кубрак Сніжана, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

Махновська Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту ЖОР.

Черниш Оксана, кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету педагогічних технологій та освіти впродовж життя Державного університету «Житомирська політехніка».

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції з міжн. участю / За заг. ред. Папіжук В. О., Григор'євої Т. Ю., Прокопчук Н. Р., Савчук І. І. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2025. 149 с.

Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції містить результати досліджень науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, аспірантів, здобувачів вищої освіти та молодих учених із сучасних напрямків досліджень лінгвістики, міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов та літературознавства.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

ISBN

УДК 81'243'42:82:378.147

© Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Бабенко К. П. ЗАСОБИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	6
Білик О. І. ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' GROWTH THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT WEBINARS ON SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING	10
Бодик О. П. ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND MOTIVATION IN DISTANCE LEARNING THROUGH STRUCTURAL GAMIFICATION: A FRAMEWORK FOR IMPLEMENTATION AND OUTCOMES	14
Григор'єва Т. Ю., Скоропад Д. І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	20
Григор'єва Т. Ю., Харчишина Ю. О. ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	26
Жуковська В. В., Мирна І. О. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	30
Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р. ФОРМИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	35
Климович Ю. Ю. РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ ХОЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	40
Кругляк М. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ШІ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ	46
Кузьменко О. Ю., Стрелюк К. А. ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ КОЛІРНОЇ СТИМУЛЯЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	51
Папіжук В. О., Опанасюк С. В. ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ СЕРВІСУ LEARNING APPS	56
Пилячик Н. Є., Жиколяк С. В., Сеньків І. М.	

EFFECTIVE USE OF SOCIAL MEDIA IN LANGUAGE LEARNING	64
Пилячик Н. Є., Костів Ю. Р.	
A COMPARATIVE STUDY OF TASK-BASED AND COMMUNICATIVE TEACHING METHODS IN ESL CLASSROOMS FOR ADOLESCENTS	67
Ткачук Н. О., Черновська А. А.	
ТЕСТУВАННЯ НА ПЛАТФОРМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ: З ПЕРСПЕКТИВ ЗДОБУВАЧА ТА ВИКЛАДАЧА (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ОІМ ЗА ПІДРУЧНИКОМ АКАДЕМІЕ DEUTSCH B2+)	70
НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
Іванишин Н. Я.	
СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ	76
Козубська С. В.	
CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF IT STUDENTS IN PROFESSIONAL COLLEGES	79
Малишівська І. В., Сливка Х. А., Садова О. В.	
LITERATURE AS A TOOL FOR EXPLORING GENDER AND SOCIAL INEQUALITIES	83
Пилячик Н. Є., Шолопак В. Б., Томенчук С. А.	
THE ROLE OF MULTILINGUALISM IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION	87
ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ	
Бойко О. В., М'ягка Д. М.	
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ НА МАТЕРІАЛІ ДОПИСІВ СОЦМЕРЕЖІ INSTAGRAM	92
Дойчик О. Я., Капітан Ю. І.	
ТАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ МУЛЬТФІЛЬМУ "THE SECRET LIFE OF PETS")	96
Ігнатенко В. Д.	
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ	

ФІЛОЛОГІВ	101
Лисецька Ю. В. ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ TRADOS STUDIO НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЇ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ»	107
.....	
Мазур О. В. НАДТЕКСТОВІ ЗАСОБИ КОГЕЗІЇ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКИХ ПОСТМОДЕРНІСТІВ)	110
.....	
Пилячик Н. Є., Кубарич М. Р., Мерц В. О. THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON TRANSLATION ACCURACY AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	113
.....	
Ріба-Гринишин О. М. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	117
.....	
СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ: СИНХРОНІЯ І ДІАХРОНІЯ	
Бистров Я. В., Бистрова І. Я. ТЕКСТОВІ Й АЛЬТЕРНАТИВНІ СВІТИ ЯК МЕНТАЛЬНІ КОНСТРУКТИ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ПРОЗІ	120
Васенко О. Ю. СЕМАНТИЧНИЙ ДОМЕН WAR У ВИМІРІ КОРПУСНОЇ СТИЛІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛАХ КОРПУСУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ НА ВОЄННУ ТЕМАТИКУ XIX-XXI СТ.)	123
Венгринюк М. І. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ: СТРАТЕГІЇ СПРОЩЕННЯ СКЛАДНИХ НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЙ	128
Гримашевич Г. І. АКТУАЛІЗАЦІЯ ДІАЛЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ПІДЛЯШШЯ В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ФОНЕТИЧНІ РИСИ	132
Мінцис Е. Є., Чорній Ю. Р., Глушак В. В. WAYS OF EXPRESSING IRONY IN LITERARY PROSE (BASED ON IRWIN SHAW'S NOVEL "NIGHTWORK")	137
Міщенко Т. В., Голюшева А. С. ФУНКЦІЇ СОМАТИЗМІВ У СТАТТЯХ ПОЛІТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ САЙТУ BBC)	141
Савчук І. І., Пташник О. В. STRUCTURAL AND SEMANTIC PROPERTIES TO CATEGORISE PHARMACEUTICAL TERMS IN MODERN ENGLISH MEDICAL DISCOURSE ...	146

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.016:811.111'81'36

Катерина БАБЕНКО

*канд. пед. наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу
Класичний приватний університет*

ЗАСОБИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Вступ. Викладання граматики є важливим аспектом у вивченні англійської мови в закладах вищої освіти. Актуальність обраної теми: відсутність у студентів мотивації до вивчення граматичних явищ іноземної мови, неспроможність грамотно висловитися. Новизна дослідження: уведення сучасних засобів у процес викладання граматики англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські педагоги визначають, що вивчення граматики являється однією із найскладніших проблем у методиці викладання іноземної мови. Головна причина труднощів – відсутність мотивування до вивчення граматичних явищ [5: 100], різний рівень іншомовної та граматичної компетентності [2: 297; 7: 357], брак спілкування англійською мовою [7: 357]. Граматичні навички входять до комплексу іншомовних навичок, тому при викладанні граматики слід звертати увагу і на інші складові іншомовної комунікації [2: 302; 4: 18; 5: 100]. Особливе значення граматичні навички набувають у навчанні студентів професійному спілкуванню іноземною мовою. [2: 303; 3: 149; 4: 48; 7: 360].

Процес засвоєння граматичних явищ стає більш ефективним при використанні інтерактивних методів навчання, пропонованих на он-лайн платформах: ігри, завдання на прослуховування, перегляд відео з демонстрацією граматичних структур, застосування автентичних матеріалів [3: 150; 4: 60; 5: 100;

6: 156]. Викладачі радять користуватися різними он-лайн платформами, мобільними додатками, тренажерами для самостійної роботи, закріплення навчального матеріалу, самоконтролю [7: 368]. Популярності набуває показ навчального матеріалу на віртуальній дошці, екрані в дистанційному режимі [3: 122, 148; 4: 20, 36; 7: 361]. Студенти аналізують побачені зразки, задають питання при виконанні завдань.

Надання чітких інструкцій щодо виконання вправ, систематичне тренування у вживанні граматичних конструкцій сприяють їх кращому запам'ятовуванню [2: 299; 7: 357]. Необхідно адаптувати навчальні матеріали у відповідності із можливостями студентів [2: 300], поступово ускладнювати задачі [5: 100], чергувати рецептивні та творчі завдання [6: 157; 7: 359]. Різноманітність завдань сприяє підвищенню мотивації до вивчення англійської мови [7: 369], розвитку іншомовної комунікативної компетентності [7: 633].

Оптимальне використання часу, відведеного на реалізацію поставлених задач, незалежно від аудиторного або дистанційного заняття, сприяє мотивації студентів до виконання завдання, допомагає в організації самостійної навчальної роботи [3: 119; 6: 157]. Економія часу досягається і за рахунок автоматизованої перевірки виконаних тестів [3: 150]. В сучасних умовах навчання електронні тести – ефективна форма контролю знань. Тести розміщені на он-лайн платформах, навчальних сайтах [4: 17, 40]. Вправи дають студентам можливість оволодіти учбовим матеріалом [4: 18; 6: 156]. Педагоги пропонують давати майбутнім фахівцям різнорівневі тестові граматичні завдання з урахуванням рівнів іншомовної компетентності [2: 298; 3: 149], перемежати автоматичне та усне опитування [6: 157].

Мета дослідження – визначити сучасні дійові засоби навчання англійської граматики.

Короткий опис методів виконання дослідження. На практичних заняттях граматичне явище демонструється на екрані у вигляді малюнка, схеми, таблиці.

Студенти розглядають зразок, письмово та усно складають подібні речення, тренуються вживати граматичні конструкції в міні-діалогах. Корисними для засвоєння правил є вправи на коригування. Студенти знаходять граматичні помилки у поданих реченнях, виправляють їх, обов'язково пояснюють правильне вживання конструкції. Майбутні фахівці також аналізують граматичні явища у навчальних текстах, потім включають вивчені структури у діалоги та розповіді.

Студентам можна запропонувати рольову гру за принципом «питання – відповідь» в малих групах по 2-3 особи. Задача: протягом 10-12 хвилин усно скласти якнайбільше речень із використанням певної граматичної структури. Програє той, хто зупинився. У грі враховуються граматично правильно оформлені речення.

Студенти охоче переказують текст із використанням іншої граматичної форми (наприклад, текст в Present Simple треба переповісти в Past Simple). Майбутніх фахівців зацікавлює підготовка розповіді за серією малюнків, об'єднаних однією темою. У розповіді необхідно вживати певну граматичну конструкцію.

Для контролю граматичних навичок майбутні фахівці самостійно пишуть речення або невелике оповідання за певний проміжок часу (за 10 хвилин скласти 10 речень). Якщо деякі студенти не встигають виконати завдання, їм дається додатковий час на виконання. Сильніші студенти продовжують працювати, добавляючи нові речення. Роботи зачитуються в групі або надсилаються на електронну пошту викладача (викладаються в чат). Інший варіант контролю: особи, які вчасно виконали вправу, читають свої речення або оповідання, виправляють помилки за необхідності. Слабші студенти слухають, записують почуте як зразки. Вони отримують додаткове домашнє завдання: скласти таку ж кількість речень за зразком. Вживані речення повторювати не можна. Виконані завдання надсилаються на пошту викладача або безпосередньо в чат.

З метою контролювання набутих навичок також використовуються електронні тести [1]. На сайті наявні граматичні тести різних рівнів із автоматичною перевіркою окремих речень або всієї вправи. Майбутні фахівці обирають завдання з певної теми за своїми уподобаннями. Загальне завдання – правильно скласти речення та засвоїти правило, граматичну структуру. Студенти також самостійно читають коментарі до певного правила.

Результати дослідження. Викладання граматики відбувається з урахуванням принципів систематичності, самостійності, поступовості. У навчанні та контролюванні граматичних навичок продуктивним є диференційований підхід. Чергування самостійної та колективної роботи примушує студентів уважно виконувати завдання, вчитися виправляти свої помилки та помилки одногрупників.

Висновки. Комп'ютерні програми, навчальні сайти допомагають студентам вдосконалити навички усного та писемного мовлення. Швидкість електронної перевірки дозволяє майбутнім фахівцям одразу побачити результат, виправити помилки. Можливість повторного виконання вправ помагає автоматизувати граматичні навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar> (дата звернення: 25. 01. 2025).
2. Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л. Скалкіна (12 квітня 2022 року). Одеса: ОНУ імені І.І. Мечникова, 2022. 436 с.
3. Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора

- педагогічних наук, професора В.Л. Скалкіна (12 квітня 2024 року). Одеса: Олді+, 2024. 212 с.
4. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції, 26 березня 2020 року. Луцьк: Луцький національний технічний університет, 2020. 288 с.
 5. Байбекова, Л. О., Пруднікова, А. О., Птушка, А. С. Язловицька, О. В. Сучасні методи викладання граматики англійської мови в контексті гуманістичного підходу. *Інноваційна педагогіка: теорія та методика професійної освіти*: науковий журнал. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2023. Вип. 59. С. 98 – 103.
 6. Лазаренко, Л. Контроль знань граматики англійської мови у студентів транспортних спеціальностей під час дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: Педагогіка*: зб. наук. пр. Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021. Вип 38, Т. 2. С. 155 – 159.
 7. Перспективи та інновації науки: *журнал* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). Вип. 8 (42). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2024. 1221 с.
 8. Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: зб. тез II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав, 3 грудня 2020 р. / за ред. К. І. Мізіна. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2020. 473 с.

УДК 159.923.2-027.561-057.87]004.774

Ольга БІЛИК

канд. філ. наук, доцент

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' GROWTH THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT WEBINARS ON SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

Social-emotional learning (SEL) has gained increasing recognition as a vital component of effective education, particularly in foreign language teaching. University students enrolled in the “Social-Emotional Learning and Foreign Language Teaching” course benefit from exposure to both theoretical knowledge and practical applications of SEL. One impactful way to deepen their understanding and professional preparedness is through participation in professional development webinars on SEL. Recently, fourth-year university students taking a university course on social-emotional learning and foreign language teaching attended two webinars on SEL, where they explored topics such as self-care, trauma-sensitive teaching, and strategies for fostering emotional well-being in the classroom. The presentations at the webinars were given by American and Ukrainian educators who have experience incorporating SEL techniques in their teaching context. Students’ positive feedback highlights the value of integrating these experiences into their academic journey.

Social-emotional learning is a process that enables individuals to develop self-awareness, self-regulation, and interpersonal skills necessary for personal and professional success [1]. According to Zins et al. [7], SEL improves academic performance, enhances classroom management, and fosters positive teacher-student relationships. In foreign language teaching, SEL plays a crucial role in reducing learner anxiety, increasing motivation, and promoting a supportive learning environment [2]. Incorporating SEL into teacher education helps future educators develop the skills needed to create emotionally supportive classrooms, particularly in language learning settings where emotional engagement significantly impacts students' ability to acquire a new language [6].

According to Luis Pentón Herrera & Martínez-Alba [3], SEL in English language teaching fosters a supportive learning environment that enhances student engagement, motivation, and linguistic confidence. Research by Herrera & Darragh [5] further highlights that SEL principles help reduce language anxiety, improve student-teacher relationships, and create a more inclusive classroom atmosphere. By integrating SEL strategies, educators can empower students to develop both cognitive and emotional skills essential for effective communication and social interaction.

A growing body of research suggests that SEL plays a significant role in shaping language learners' overall well-being. Herrera and Sharma [4] emphasize that trauma-sensitive teaching and self-care techniques enable educators to address the emotional and psychological challenges students may face while learning a new language. CASEL [1] outlines five core SEL competencies – self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making – which can be seamlessly incorporated into language lessons to improve student performance and emotional stability. Studies by Oxford [6] also suggest that integrating SEL into English language instruction helps students regulate their emotions, develop empathy, and enhance their collaborative skills, making learning more effective and meaningful.

As part of their coursework, students participated in two professional development webinars on SEL, featuring expert presentations on self-care, trauma-sensitive teaching, and practical SEL strategies for educators. These webinars provided the students with insights into how educators can maintain their emotional well-being while supporting their students' social and emotional needs. Presenters discussed the importance of teacher resilience, mindfulness practices, and classroom strategies to address trauma-affected learners.

Following their participation, the students provided positive feedback, highlighting several key benefits of attending the webinars. Many expressed appreciations for learning practical self-care strategies to manage stress and prevent burnout, which they recognized as crucial for maintaining their effectiveness as future

educators. Others found the discussions on trauma-sensitive teaching particularly enlightening, as they had not previously considered the extent to which students' emotional well-being influences language acquisition. One student remarked, "I now see how SEL is not just about students, but also about teachers taking care of their own mental health. This will definitely shape how I approach my future teaching career". Another student said, "If I were a teacher, I would definitely use the following tips when interacting with students: I would create a positive classroom environment and an inclusive atmosphere. I would choose a special approach for each student. Also, I would try to be sensitive to the feelings of my learners. And especially I would take breaks during the discussions to adjust to the emotional reactions of the students". Besides, students were rewarded a certificate, "So, I liked this conference, I heard a lot of new things for myself. And as a nice bonus, I received a certificate for attending the conference".

Additionally, students noted that engaging with experts and educators from diverse backgrounds expanded their perspectives and provided them with a broader understanding of SEL applications beyond their university coursework. Many expressed interest in attending similar webinars in the future and incorporating SEL principles into their teaching practices. After the webinars, students also tried some of the SEL techniques in class with their classmates to see how they work and to gain practical experience in implementing these strategies.

Conclusion. Incorporating professional development webinars on SEL into the university curriculum enhances students' learning experiences by providing practical insights, expert knowledge, and opportunities for professional growth. The overwhelmingly positive student feedback underscores the importance of such initiatives in preparing future educators to implement SEL effectively in their classrooms. As SEL continues to gain prominence in educational settings, ensuring that pre-service teachers are well-equipped with both theoretical and practical knowledge will contribute to more supportive, inclusive, and effective learning environments for all students.

REFERENCES

1. CASEL. What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://casel.org> (Date of access: 13.01.2025).
2. Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice. *Multilingual Matters*. 2014. 288 p.
3. Pentón Herrera, L. J., & Martínez-Alba, G. Social-Emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence. TESOL Press, 2021.
4. Pentón Herrera, L. J., & Sharma, S. Trauma-Sensitive Teaching and SEL in Second Language Acquisition. *Language Teaching Research*, 26(4), 2022. P. 567-583.
5. Pentón Herrera, L. J., & Darragh, J. J. Social-emotional learning in English language teaching. University of Michigan Press, 2024.
6. Oxford, R. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Routledge, 2017.
7. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press, New York, 2004.

UDC 37.02(004)+811.111

Ostap BODYK
PhD in Philology, Associate Professor,
Mariupol State University

**ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND MOTIVATION
 IN DISTANCE LEARNING THROUGH STRUCTURAL GAMIFICATION:
 A FRAMEWORK FOR IMPLEMENTATION AND OUTCOMES**

The primary objective of using gamification in any domain is to enhance user engagement while maintaining trust in the process [1]. Within education, gamification aims to increase student participation in the learning process, often without their conscious realisation, by emulating participant behaviour. This unconscious engagement is significant as it fosters the substitution of external motivation with internal motivation, eliciting involuntary attention, which is more effective in the learning process. Furthermore, attention, memory, and perception significantly influence the memorisation process.

The Learning Pyramid [4] illustrates the varying impacts of learning practices on material retention. Passive methods such as lectures, reading, and audiovisual demonstrations exhibit low retention rates, while active learning modalities, including debate, practical application, and real-world usage, significantly enhance competency development. Presentations incorporating gamification align with active learning practices, achieving effectiveness rates of 75% to 90% in educational content retention. By fostering enjoyment, improvisation, and competition, gamification activates learners' capacities and enhances their creative potential. International research highlights that gamification improves students' intrinsic motivation, productivity, and class attendance [3; 5; 7; 8; 9].

In distance learning, the incorporation of gamification addresses emotional disconnects between teachers and students, as well as among students themselves. Components such as levels, rewards, and leaderboards enhance engagement by appealing to students' emotions. One psychological issue in education is the fear of making mistakes. Gamification mitigates this fear by reframing errors as opportunities for new knowledge acquisition. Unlike conventional lessons that often penalize mistakes, gamified activities use nonlinear narratives, where errors lead to alternative learning paths rather than adverse outcomes. For example, in gaming contexts, an incorrect decision might open a new pathway for exploration rather than end the game entirely. This approach not only reduces anxiety but also strengthens resilience, enabling

students to perceive challenges as opportunities for growth. Moreover, gamification blurs traditional learning boundaries, enabling students to detach from social roles, assume character identities, and engage through avatars within narrative-driven tasks. This role-playing aspect provides a psychologically safe space for experimentation and creativity, further reducing anxiety about errors and enhancing immersion.

K. Werbach and D. Hunter [11] liken gamification design to constructing a house, encompassing three tiers: dynamics, mechanics, and game components. Dynamics, the most abstract tier, include temporal limitations, narratives, emotions, and social connections. These elements shape the overarching structure of the gamified system, guiding its conceptual development. Mechanics, the intermediate tier, comprise mechanisms driving actions, such as virtual prizes, points, challenges, teamwork, and feedback, which facilitate progression and engagement. For instance, teamwork mechanics encourage collaboration among students, fostering a sense of community within distance learning environments. The third tier, game components, includes tangible elements such as points, levels, badges, avatars, accomplishments, leaderboards, and unlockable levels. These components encapsulate the dynamics and mechanics of gamification, fostering a structured and engaging learning environment.

The “6 D’s” methodology proposed by Werbach and Hunter [10] guides gamification implementation: define objectives, delineate expected behaviours, describe learners, devise activity cycles, ensure enjoyment, and deploy components. This framework emphasizes designing engagement and promotion cycles to sustain learner interest and motivation. Engagement cycles involve actions, feedback, and motivation, while promotion cycles introduce macro-level changes, such as surprises and increasing difficulty, to maintain novelty. For example, promotion cycles might include hidden “bonus” tasks or unexpected rewards to re-engage learners who might otherwise lose interest. Enjoyment is integral to the process, as it enhances participation and task completion. Component selection, informed by earlier stages, ensures alignment with educational objectives, making the gamification process both efficient and meaningful.

K. Kapp [6] categorizes gamification into structural and meaningful types. Structural gamification integrates game elements into the educational framework, while meaningful gamification involves designing an educational experience around a game narrative. This study focuses on structural gamification, emphasizing competitive aspects such as points, badges, leaderboards, and tiered content. Points quantify progress and incentivize achievement, while leaderboards foster competition. However, researchers caution that leaderboards may demotivate some students, advocating for selective recognition of top performers [2]. To address this, educators can create leaderboards that focus on collaborative achievements rather than individual rankings, thereby balancing competition with teamwork.

Levels, analogous to game stages, progressively increase difficulty and provide learners with a sense of accomplishment. For instance, a course designed with gamified levels could start with foundational concepts and gradually progress to more complex, application-based tasks. Each “level up” offers students a tangible marker of their progress, boosting their confidence and motivation. An intriguing aspect of gamification is the inclusion of “bosses,” or complex assignments for intermediate and final assessments. Like gaming bosses, these tasks signify progression, enabling learners to reflect on achievements and identify areas for improvement. For example, a “boss level” task might require students to synthesize knowledge from multiple modules to solve a real-world problem, encouraging deeper learning and practical application.

In structural gamification, game features are integrated into the educational framework without transforming the system into a game or altering instructional content. Instead, it strategically integrates gamified features to focus students’ attention on achieving educational objectives. For example, quests – a common gamification element – can be designed as thematic assignments where students complete a series of interconnected tasks. Each completed task provides feedback and unlocks the next, creating a sense of progression and narrative continuity. Such quests can be tailored to course content, making learning more engaging and purposeful.

The introduction of structural gamification in distance learning also highlights the potential for fostering social connections among students. Virtual team-based activities, such as collaborative problem-solving quests or multiplayer challenges, encourage interaction and cooperation, counteracting the isolation often associated with online education. Furthermore, the integration of avatars and customizable profiles allows students to express their individuality, promoting a sense of ownership and identity within the learning environment. These elements contribute to a more inclusive and dynamic educational experience, addressing the diverse needs of learners.

Gamification also leverages the psychological principle of incremental progression. By breaking down complex learning objectives into smaller, manageable tasks, students experience a series of “small wins,” which build momentum and maintain motivation. For instance, a language course might gamify vocabulary acquisition by awarding points for mastering specific word groups, with periodic “milestone” rewards for achieving cumulative goals. This approach not only enhances retention but also reinforces the sense of accomplishment at every stage of the learning journey.

The role of feedback in gamification cannot be overstated. Immediate, constructive feedback – delivered through points, badges, or narrative comments – provides students with a clear understanding of their performance and areas for improvement. Unlike traditional grading systems, which often emphasize outcomes, gamified feedback focuses on the process, encouraging iterative learning and resilience. For example, a gamified writing assignment might include multiple “checkpoints” where students receive feedback on drafts, fostering a growth-oriented mindset and improving the quality of their final submissions.

By employing a judicious and systematic approach, structural gamification enhances engagement, reduces fear of failure, and fosters intrinsic motivation, ultimately contributing to improved learning outcomes. This framework serves as a foundation for integrating gamification into educational practices, ensuring its effectiveness and adaptability across diverse learning contexts. As distance learning continues to evolve,

the potential of gamification to transform educational experiences remains significant. Future research could explore the long-term impact of gamified learning environments on student achievement, as well as the scalability of gamification strategies in diverse educational settings. Moreover, investigating the interplay between structural and meaningful gamification could yield insights into how narrative-driven approaches might complement competitive elements, creating a holistic and immersive learning experience.

REFERENCES

1. Al-Towirgi, R. S., Daghestani, L. F., Ibrahim, L. F. Increasing Students Engagement in Data Structure Course Using Gamification. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. 2018. № 8(4). P. 193–211. URL: <https://doi.org/10.17706/ijeeee.2018.8.4.193-211> (date of access: 28.01.2025).
2. Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Gonçalves, D. Improving participation and learning with gamification. In Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications – Gamification’13, 2013. P. 10–17. URL: <https://doi.org/10.1145/2583008.2583010> (date of access: 28.01.2025).
3. Bodyk, O., Karnoza, I. Gamification in English Language Teaching: Theoretical Foundations of Motivation via Game Strategies. Complexities of education of modern youth and students: Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference (December 10–13, 2024). Paris, France: International Science Group, 2024. P. 227–237. URL: <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.2.15> (date of access: 28.01.2025).
4. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. A Guide to Teaching Practice. (5th Ed.). London: Routledge, 2010. 560 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203848623> (date of access: 28.01.2025).

5. Fulton, J. N. Theory of Gamification – Motivation. (PhD's thesis). William Howard Taft University, Denver, Colorado, 2019. 120 p. URL: <http://surl.li/fglqfx> (date of access: 28.01.2025).
6. Kapp, K. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012. 336 p.
7. Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. Annual Review of Psychology. 2006. № 57. P. 487–503. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258> (date of access: 28.01.2025).
8. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. London-New York, NY: The Guilford Press, 2017. 756 p. URL: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806> (date of access: 28.01.2025).
9. Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.), Handbook of Motivation at School. (2nd ed., pp. 34–54). New York, NY: Routledge. 2016. 544 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315773384> (date of access: 28.01.2025).
10. Werbach, K., Hunter, D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press, 2012. 149 p.
11. Werbach, K., Hunter, D. The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win. Philadelphia, PA: Wharton School Press, 2015. URL: <http://surl.li/hdvawf> (date of access: 28.01.2025).

УДК 37.091.33:811.111:028.1-057.87

Тетяна ГРИГОР'ЄВА
канд. пед. наук, доцент
Житомирський державний університет

імені Івана Франка
Дмитро СКОРОПАД
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасному світі, де обсяг спеціалізованих знань зростає з неймовірною швидкістю, старшокласникам украй важливо навчитися працювати з текстами, які відображають конкретну сферу діяльності [7]. Практика професійно-орієнтованого читання, що передбачає цілеспрямований аналіз, інтерпретацію й прикладне використання інформації, допомагає не лише поглибити критичне мислення, а й оволодіти вузькоспеціальною термінологією та розвинути відповідні мовленнєві навички. Такий підхід стимулює мотивацію до свідомого професійного самовизначення: адже коли учень усвідомлює практичну користь матеріалу, він із більшим зацікавленням заглиблюється в його зміст.

Питання інтеграції професійно-орієнтованого читання в освітню систему особливо актуалізується в контексті освітніх реформ, спрямованих на оновлення стандартів, профільного навчання і посилення міжнародної співпраці. Т. Хатчінсон і А. Вотерс відзначають ефективність методів, що поєднують предметно-мовний зміст із критичним і метакогнітивним аналізом, бо така модель дає змогу учням опрацьовувати фахову інформацію системно і вчитися критично оцінювати її джерела [5]. У низці наукових праць середини й кінця ХХ століття професійно-орієнтоване читання розглядається як невіддільна складова формування професійної компетентності. Дослідження наголошують, що цілеспрямоване використання спеціалізованих матеріалів стимулює учнів до аналізу, оцінювання і прикладного застосування знань, допомагаючи їм легше

інтегрувати нові відомості у власний когнітивний досвід. Згідно з викладеним підходом, робота з галузевою інформацією має охоплювати кілька аспектів: когнітивний, коли учні інтегрують нові знання у вже сформовані уявлення; комунікативно-діяльнісний, що передбачає вміння віднаходити і передавати потрібну інформацію у фахових ситуаціях; метакогнітивний, орієнтований на свідоме планування й моніторинг власного розуміння; а також урахування складної термінології й особливих граматичних конструкцій, які часто зустрічаються в наукових чи технічних публікаціях. У сукупності ці складові підвищують ефективність опрацювання текстів, оскільки учні навчаються не просто читати, а й критично оцінювати й застосовувати здобуту інформацію у конкретній фаховій сфері.

В українській освіті формування професійно-орієнтованого читання зазвичай не виділяють як окремий курс, а поєднують із міжпредметними чи спеціалізованими підходами. Деякі аспекти цього виду читання описано в офіційних державних документах. Зокрема, Державні стандарти базової та повної загальної середньої освіти [1] передбачають «читання з розумінням» у різних стилях і жанрах, що дає змогу звертатися до текстів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю учнів. Ці стандарти акцентують увагу на важливості опрацювання інформації та критичного її осмислення, що відповідає суті професійно-орієнтованого читання. У Концепції реформування профільної середньої освіти [2] зазначено, що в 10–11 класах учні можуть поглиблено вивчати дисципліни з огляду на власні інтереси чи професійні плани. Відповідно, школа може пропонувати додаткові курси або модулі, які передбачають роботу з фаховими текстами, наприклад, у природничому чи технічному профілі. Проте в Концепції немає чітких інструкцій щодо безпосереднього формування професійно-орієнтованих читацьких умінь, а увагу акцентовано на про поглиблення предметної спеціалізації. Подібна ситуація простежується і в типових освітніх програмах для 10–11 класів, де вчителі за власною ініціативою можуть

використовувати матеріали, дотичні до майбутньої діяльності учнів. Відсутність офіційних методичних рекомендацій і єдиних критеріїв оцінювання найчастіше обмежує цю практику до фрагментарних ініціатив, що залежать від досвіду й компетентності конкретного педагога. Наслідком такої ситуації стає нестача інструментів, які б інтегрували професійно-орієнтоване читання в навчальний процес системно і дозволяли об'єктивно вимірювати рівень сформованості відповідних умінь. Це стосується добору текстів, розроблення завдань для перевірки критичного розуміння і практичного застосування інформації, а також формувальних і підсумкових методик оцінювання, здатних відстежувати читацьку автономію, критичне мислення та опанування спеціалізованої лексики.

Міжнародний досвід засвідчує, що професійно-орієнтоване читання здебільшого розвивається на засадах ESP (English for Specific Purposes) або CLIL (Content and Language Integrated Learning), де вирішальне значення має чітко сформульована мета навчання та ретельний добір матеріалів [3]. У європейських країнах (зокрема, Фінляндії, Німеччині та Франції) старшокласники можуть відвідувати розширені курси, присвячені вивченню/ознайомленню фаховій лексиці та читанню профільних текстів у таких галузях, як екологія чи медицина. Так, у Фінляндії учням технологічних напрямів пропонують науково-популярні та наукові матеріали англійською мовою в царині STEM. У США, навпаки, чітко простежується практика модульних програм у межах предмету «English/Language Arts». Учні можуть поглиблювати вміння читати тексти бізнесового чи технічного спрямування, а підхід проєктного навчання (project-based learning) спонукає їх до опрацювання кейсів, підготовки рефератів і презентацій із використанням спеціалізованої термінології [4]. Щодо Великої Британії, Австралії та Канади, тут поширена модель CLIL, коли кілька предметів (приміром, біологію чи технології) викладають іноземною мовою, заохочуючи учнів до читання й аналізу складних текстів фахового рівня. Для оцінювання прогресу часто використовують інтегровані підходи: стандартизоване тестування, проєктні завдання, портфоліо.

Водночас впроваджують цифрові платформи, що дають змогу відстежувати динаміку роботи з текстами та визначати відрізки, які виявилися найскладнішими. Світова практика демонструє, що комплексна інтеграція професійного змісту, спеціальних навчальних модулів і належної методичної підтримки істотно підвищує рівень професійно-орієнтованих читацьких умінь. Орієнтація на реальні робочі й життєві ситуації не лише підсилює мотивацію, а й допомагає старшокласникам краще усвідомлювати користь отриманих знань.

Останні дослідження з удосконалення читацьких умінь і критичного мислення вказують на переваги сучасних методів опрацювання та аналізу інформації, зокрема таких, як Cornell Notes і REAP, які допомагають структурувати процес читання, фіксувати ключові ідеї та перевіряти глибину розуміння [8]. У роботі зі спеціалізованими текстами для старшої школи ці, та багато інших методів, не тільки сприяють ретельнішому опрацюванню змісту, а й дозволяють визначати рівень читацької компетентності учнів. Водночас інші праці, присвячені критичному аналізу та опрацюванню професійних матеріалів, пропонують методи оцінювання, які ґрунтуються на вивченні учнівських конспектів, рефератів чи анотацій [6]. Хоча такий «ручний» підхід може бути ефективним, він ускладнюється під час масштабного застосування, коли варто відстежувати не лише зміст записів, а й темп читання, способи пошуку відомостей та інші показники, які краще фіксуються за допомогою цифрових систем. Впровадження Learning Analytics, штучного інтелекту й інтерактивних платформ допомагає доповнити класичні методи збору даних кількісними свідченнями (швидкість виконання завдань, частота звернень до складних термінів) і якісним аналізом письмових робіт. Це поєднання дає змогу глибше зрозуміти, як учні засвоюють професійно орієнтовані тексти, та адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня їхнього розуміння. Така інтеграція традиційних методів (конспектування, аналітичного переказу чи тестування) із цифровими

технологіями значно розширює можливості формувального оцінювання та підготовки індивідуальних освітніх маршрутів.

Педагогічний досвід засвідчує, що саме синергія класичних інструментів з сучасними аналітичними рішеннями підвищує ефективність формування вмінь професійно-орієнтованого читання учнів старшої школи. Такий підхід відкриває перспективи для удосконалення методичної бази, розробки актуальних критеріїв оцінювання й поглибленого дослідження впливу різних стратегій навчання на розвиток читацької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020.
2. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти : Наказ МОН України № 1451 від 10.10.2024.
3. Dudley-Evans, T., St. John, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
4. Grant, Peggy A., Young, Edyth E., Montbriand, Cathy. *Professional Development for Teachers of Reading*. Washington, DC : North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), 2001. 68 p.
5. Hutchinson, T., Waters, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
6. Kim, Y. S. G. Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*. Vol. 21, No. 4. Routledge. 2017. P. 310–333.

7. Snow, C. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2002. 184 p.
8. Zakareya, S. Impact of Cornell Notes vs. REAP on EFL Secondary School Students' Critical Reading Skills. *International Education Studies*. 2024. 60 p.

УДК 37.091.33-028.17:130.2

Тетяна ГРИГОР'ЄВА

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Юлія ХАРЧИШИНА

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Останнім часом відзначається значна зацікавленість використання візуальних презентацій культурних явищ на уроках англійської мови. З'явилася низка досліджень, які підтверджують, що застосування візуальних презентацій є дієвим інструментом для розвитку культурної обізнаності. Згідно із твердженнями К. Венінгер та Т. Кісс (2017) потенціал візуальних презентацій полягає у створенні більш ефективного, захопливого та доступного навчального процесу, який сприяє кращого розуміння учнями культурних явищ [2]. Втім, низка питань, пов'язаних із доцільністю використання візуальних презентацій культурних явищ для розвитку культурної обізнаності учнів старшого етапу, ще не до кінця досліджена та потребує подальших наукових досліджень.

Метою статті є окреслити доцільність використання візуальних презентацій культурних явищ як засобу розвитку культурної обізнаності учнів старшого етапу.

Візуальні презентації є досить обширним питанням; вони відрізняються характеристиками, функціями і метою використання. З метою ефективного їх вибору ми вважали за доцільне розподілити їх на три основні групи: статичні, динамічні та цифрові.

Таблиця 1.

Види візуальних презентацій

Статичні	Динамічні	Цифрові
<ul style="list-style-type: none"> • фотографії • постери • схеми • діаграми 	<ul style="list-style-type: none"> • анімації • відео • фільми 	<ul style="list-style-type: none"> • віртуальна реальність • 3D моделі • 360°

Розглянемо особливості кожної групи візуальної презентації детальніше. Так, **статичні візуальні** презентації охоплюють у своєму понятті такі матеріали як фотографії, постери, схеми та діаграми. Вони допомагають зробити інформацію більш зрозумілою, активуючи культурні уявлення учнів. **Динамічні презентації**, включаючи відео та анімацію, створюють живий культурний контекст. Наприклад використання відео традиційних танців чи фестивалів дають змогу учням зануритися в культуру, так як краще передають емоції людей та атмосферу події. **Цифрові презентації** включають в себе інноваційні технології, такі як VR (віртуальна реальність) чи 360-градусні панорами. Це дозволяє учням в інтерактивному форматі вивчати культурні явища. Ми вважаємо, що оптимальним використанням на уроках іноземної мови є поєднання різних типів візуальних

презентацій. Такий підхід залучає різні канали сприйняття, підвищує мотивацію і допомагає встановити зв'язок між мовою та культурою.

У ході практичного застосування візуальних презентацій культурних явищ у навчанні англійської мови вчителі, перш за все, повинні усвідомити переваги використання візуальних презентацій для розвитку культурної обізнаності учнів. До основних переваг таких презентацій можна віднести наступні:



Рис. 1 Переваги візуальних презентацій

Шляхом використання візуальних презентацій на уроках англійської мови можна не лише змотивувати учнів до вивчення культури країн, але і надати прямих контекстуальних прикладів ситуацій, що вивчається, спростити пояснення, тим самим посприяти кращому запам'ятовуванню культурних явищ для розвитку культурної обізнаності.

Культурна обізнаність – це здатність розуміти, усвідомлювати та аналізувати взаємозв'язки між власною культурою («world of origin») та культурою іншої спільноти («world of the target community»). Вона включає усвідомлення подібностей і відмінностей між цими культурами, розуміння їхнього

регіонального та соціального розмаїття, а також врахування ширшого культурного контексту [1, с.103].









Однак правильне усвідомлення візуальних презентацій культурних явищ значною мірою залежить від попереднього досвіду, фонових знань, уявлень та стереотипів учнів. Візуальні матеріали, розглянуті крізь призму упереджень, можуть спричинити формування хибних уявлень про культуру, що є одним із недоліків використання візуальних презентацій на уроках англійської мови. Щоб уникнути цього, вчитель має доповнювати візуальні презентації відповідним контекстуальним поясненням, яке допоможе розширити і поглибити розуміння учнів, зменшуючи ризик формуванню стереотипів.

Питання адаптації матеріалів відповідно навчальної мети і завдань є ще одним викликом під час використання візуальних культурних презентацій. Вчителю необхідно враховувати тему, рівень знань, вікові особливості учнів та їхні сфери інтересів. Відповідно до цього можна візуальні презентації спрощувати або ускладнювати, щоб вони були доступними та зрозумілими для учнів. У разі недостатнього врахування цих факторів, використання візуальних презентацій може не досягти бажаного результату, а навіть викликати непорозуміння або зниження мотивації до навчання. Тому вчитель має відповідально підходити до вибору та адаптації візуальних матеріалів, орієнтуючись на потреби та можливості своїх учнів.

Щоб полегшити роботу вчителя при виборі візуальних презентацій на урок англійської мови нами були розроблені критерії їх відбору, які представлені у нижче наведеній таблиці:

Таблиця 2.

Критерії відбору візуальних презентацій

Критерії	
Відповідність навчальним цілям, темі.	
Відповідність інтересам учнів.	
Автентичність.	
Естетична привабливість (якісне фото, яскраві кольори).	
Презентація ініціює подальшу взаємодію та залучення студентів.	
Відповідність віковим особливостям.	
Можливість адаптуватися до різних платформ і пристроїв (для динамічних та цифрових презентацій).	
Доступність в ціні або безкоштовний доступ.	

Отже, візуальні презентації культурних явищ мають великий потенціал на уроках англійської мови. Візуальні презентації допомагають учням краще усвідомлювати та аналізувати культурні особливості, сприяють їхньому зануренню у культуру, що вивчається, розвивають різноманітні канали сприйняття та підвищують мотивацію до навчання. Однак, з метою підвищення якості навчання для досягнення бажаних результатів, важливо враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси та попередній досвід. Вибір правильних критеріїв для відбору візуальних матеріалів допоможе зробити навчання більш ефективним та сприятиме розвитку культурної обізнаності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors (2001), 103-104.
2. Kiss, T & Weninger C. (2017). Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals. *ELT Journal*, 71(2), 186-196. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw072>

УДК 811.111:37.091.33:005.336.2-057.87

Вікторія ЖУКОВСЬКА
канд. філол. наук, професор

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

Інна МИРНА

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасний динамічний світ – це світ спілкування. Розвиток економічних і культурних зв'язків, розв'язання проблем інтеграції та співробітництва, виникнення та вирішення військових конфліктів зробили комунікацію важливим чинником сучасного життя. Сучасна людина повинна вміти адаптуватися до ситуацій, що швидко змінюються, критично порівнювати інформацію з різних джерел, орієнтуватися в мультикультурному середовищі та мати розвинені навички спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування й розвитку комунікативної компетентності порушувалася у значній кількості наукових розвідок. Різні аспекти цього феномена були досліджені як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. На особливу увагу заслуговують теоретичні та емпіричні розвідки, пов'язані з визначенням загальних засад розвитку особистості та значення комунікативної компетентності у цьому процесі (Л. В. Долинська, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, Ю. Г. Татур та ін.), розробкою теоретичних основ і практики вдосконалення комунікативної компетентності (Ю. М. Ємельянов, І. В. Макаровська, В. П. Черевко й ін.), діагностикою та розвитком компетентності під час спілкування (Ю. М. Жукова й ін.), визначенням умов розвитку комунікативної компетентності в процесі здобуття освіти (О. В. Прозорова, Є. В. Тармаєва та ін.) тощо. Систематизований огляд педагогічних й психологічної праць засвідчив, що

у переважній більшості науковці сходяться в думці, що комунікативна компетентність постає визначальною складовою особистості людини.

Актуальність дослідження. Сучасна шкільна освіта має на меті виконати головне завдання – підготувати учнів до життя у відкритому світі й водночас виховати у них почуття патріотичної поваги до власної особистості. Сьогодні освітня галузь нашої країни перебуває у стані реформування. Ключовим аспектом цієї реформи є концепція «Нової української школи», яка була затверджена Рішенням Наглядової ради Міністерства освіти і науки України 19 жовтня 2016 року. [5] [5]. Концепція базується на педагогіці партнерства, тобто співпраці вчителів, учнів та батьків, які на рівних беруть участь у освітньому процесі. Тому в освітньому процесі в загальноосвітніх навчальних закладах на перший план виходить питання розвитку ключових компетентностей, зокрема спілкування державною та іноземними мовами.

Мета статті полягає в окресленні сутності поняття «комунікативна компетентність» учнів старших класів та її розвитку під час вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетентність» використовується в науковій сфері відносно давно і в основному стосується професійної діяльності людини. Це поняття увійшло у науковий обіг у США на початку 1960-х років у зв'язку з необхідністю оцінки ефективності праці [7, с. 209]. Було також введено поняття «компетенція», яке визначалося як результативна взаємодія (людини) з навколишнім середовищем. Однак компетентністний підхід отримав офіційну підтримку у Великій Британії лише у 1986 році та почав імплементуватися Федеральним статистичним департаментом Швейцарії та Національними центрами освітньої статистики США і Канади у 1997 році у межах реалізації програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» [9].

На рубежі 20–21 ст. поняття «компетентність» розширило сфери свого функціонування на загально дидактичний, загально педагогічний і методологічний рівні. Підвищена увага до цього поняття зумовлена також Рекомендаціями Ради Європи щодо освітніх інновацій, які визначають компетентність як мету і результат освітнього процесу [8].

Протягом життя людина постійно розвивається, набуває нових компетентностей, удосконалює та доповнює їх. Згідно з дослідженнями С. М. Карамана, формування компетентностей розпочинається ще у ранньому дитинстві в процесі активного пізнання нею навколишнього світу [3, с.13-14]. Як зазначає П. В. Біблів, до завершення навчання в школі в учнів мають бути сформовані всі основні компетентності [2, с. 18].

Поділяємо погляд І. Д. Бега, що комунікативна компетентність означає здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, застосовуючи знання мови, стратегії спілкування та навички встановлення й підтримки контактів з оточуючими людьми. Вона охоплює комплекс знань, умінь та навичок роботи у групі, що забезпечують продуктивне спілкування та передбачають уміння варіювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера під час спілкування [1].

Для розвитку комунікативної компетентності старшокласників на уроках англійської мови необхідно враховувати три основні умови:

1. Орієнтація навчання не лише на здобуття мовних знань, а й на формування навичок (граматичних, лексичних, фонетичних) та мовленнєвих умінь, які забезпечують здатність до іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування та реалізацію мови в комунікативних актах.

2. Використання вправ комунікативного характеру, що сприяють ефективному формуванню мовленнєвих навичок та вмінь.

3. Стимулювання мотивації до іншомовної комунікації шляхом створення ситуацій, які викликають потребу у практичному застосуванні мови [6, с. 216].

Акмеологічний підхід відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетентності та розвитку мовленнєвої взаємодії. Цей підхід зорієнтований на створення навчального процесу, що максимально наближений до реальних умов спілкування шляхом моделювання основних закономірностей мовленнєвої діяльності. У межах цього підходу використовуються такі методи як мікронавчання (*micro teaching*), генерація ідей (*brainstorming*), навчання через активну діяльність (*learning through activity*), колективна взаємодія (*interactive learning*), демонстрація (*demonstration*), перекодування інформації (*information solving*) та рольові ігри (*role-play*) [4, с. 185]. Ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності є також метод аналізу ситуацій (*case method*). Цей інтерактивний метод навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності. Застосування даного методу сприяє активному залученню учнів до мовленнєвої взаємодії, розвитку навичок аргументації, обґрунтування власної думки та адаптації комунікативних стратегій відповідно до конкретної ситуації.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз порушеної проблеми засвідчує, що комунікативна компетентність старшокласників полягає в їхній здатності ефективно застосувати знання мови і стратегії взаємодії для встановлення і підтримки необхідних контактів у процесі спілкування. Вона включає сукупність знань, умінь та навичок роботи у групі, що сприяють успішній комунікації, дозволяють варіювати стиль, глибину та контекст спілкування, а також забезпечують взаєморозуміння між учасниками комунікативного процесу. Формування комунікативної компетентності у старшокласників під час вивчення англійської мови передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів і виступає невід'ємним компонентом їхньої майбутньої професійної компетентності, оскільки передбачає опанування специфічних форм іншомовного професійно орієнтованого спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Біблів П. В. Виховний потенціал рідної мови у формуванні мовленнєвої культури. *Національне виховання: регіональний аспект*. Полтава, 1995. С. 16–19.
3. Караман С. М. Методика української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ : Довіра, 2000. 186 с.
4. Ковальчук Л.О. Формування комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови студентами-економістами. *Вісник Харківського національного університету*. Харків, 2012. №1022. С. 183–187.
5. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 21.01.2025).
6. Кравець Р. А. Забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами комунікативного підходу на заняттях з іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Дніпро, 2016. № 2. С. 215–221.
7. Паржицький О.В. Формування професійної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників як педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2016. Вип. 1(38). С. 208–211.
8. Хартія Ради Європи з освіти в рамках Рекомендація CM/Rec (2010)7 Комітету Міністрів: <https://www.coe.int/uk/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> (дата звернення 26.01.2025).

9. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations / Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant. Neuchatel : SFSO, OECD, ESSI, 1999. 53 p.

УДК 378.147.091.33

Лариса КАЛІНІНА

канд. пед. наук, професор

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Наталія ПРОКОПЧУК

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Початок пандемії COVID-19 та ескалація соціально-політичної кризи, спричиненої повномасштабною війною в Україні, поставили університети, що готують майбутніх учителів іноземних мов, перед необхідністю впровадження дистанційних форматів для організації педагогічної практики. Це стало не лише викликом, але й відкриттям нових можливостей для інтеграції цифрових технологій та інноваційних підходів у навчання. Онлайн-формат проходження практики спостереження й асистентства дозволяє студентам отримувати практичні знання та вдосконалювати професійні вміння в умовах мінімальних ризиків для їхнього здоров'я та безпеки.

Метою статті є аналіз форм організації навчальної дистанційної педагогічної практики для студентів-майбутніх учителів іноземних мов, визначення їхніх особливостей, переваг та викликів, а також окреслення методичних підходів, що сприяють формуванню професійних компетентностей у дистанційному форматі навчання.

Навчальна практика в дистанційному форматі може бути організована як синхронно (у реальному часі), так і асинхронно (з гнучким графіком), залежно від

регіональних умов та обраних університетом підходів. Синхронна форма передбачає участь студентів у заняттях, що проводяться через такі платформи, як Zoom, Microsoft Teams або Google Classroom, з фокусом на інтерактивність: обговорення відеоуроків, виконання групових завдань, проведення онлайн-уроків та рефлексія під керівництвом наставників і викладачів.

Асинхронна практика, своєю чергою, забезпечує більше гнучкості, дозволяючи студентам виконувати завдання у зручний для них час в рамках встановлених дедлайнів. Викладачі за потреби підтримують студентів через електронну пошту або чати. Ця форма передбачає використання різноманітних цифрових ресурсів, таких як аудіоподкасти, відеоуроки, інтерактивні тренажери, форуми та платформи для написання й обговорення есе. Важливою характеристикою асинхронної практики є індивідуалізація навчання та відстеження прогресу кожного студента [1].

Пріоритетними завданням як синхронних, так і асинхронних дистанційних практик залишається розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів.

На нашу думку, **основними формами роботи** зі студентами під час дистанційного проходження навчальної педагогічної практики, можуть стати:

- *перегляд та аналіз відеоуроків;*
- *онлайн-дискусії та семінари;*
- *участь дистанційно та фізично у зустрічах запрошених професорів;*
- *виконання практичних завдань.*

Розглянемо кожен із зазначених форм.

Перегляд і аналіз відеоуроків є ключовим форматом роботи під час навчальної практики для студентів 2-3 курсів у дистанційному форматі. Цей підхід дозволяє майбутнім учителям іноземних мов спостерігати за реальними уроками, аналізувати методи викладання, застосовувати теоретичні знання на практиці й розвивати професійні вміння. Студенти працюють із записами уроків за

визначеними критеріями, а виконані завдання включають групове обговорення, аналіз методів викладання, а також письмові звіти із рекомендаціями щодо вдосконалення уроків.

Для підвищення ефективності дистанційної практики створюються каталоги відеоуроків, які можуть доповнюватися викладачами за рахунок записів шкільних занять чи ресурсів з інтернету (наприклад, YouTube, подкасти, навчальні платформи).

Онлайн-дискусії та семінари є ще однією важливою формою практики, яка сприяє колективному аналізу матеріалу, обміну досвідом і розвитку навичок критичного мислення, комунікації та командної роботи. Такий формат включає:

- *круглі столи* для обговорення переглянутих уроків;
- *дебати*, що дозволяють відстоювати різні точки зору;
- *експертні панелі* за участі викладачів, вчителів-менторів або студентів старших курсів;
- *дискусійні форуми* на платформах Moodle чи Google Classroom;
- *роботу в Breakout Rooms* для малих групових завдань;
- використання *інтерактивних інструментів* (Mentimeter, Kahoot, Padlet) для збору ідей і створення спільних продуктів;
- *рефлексивне коло* для підбиття підсумків і визначення перспектив подальшого професійного розвитку.

Ці формати дозволяють створити інтерактивне середовище, в якому студенти не лише вдосконалюють знання методів викладання, але й розвивають вміння співпраці, критичного аналізу та іншомовної комунікації, що є важливими для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Участь у зустрічах, вебінарах та методичних майстернях із запрошеними професорами є важливою формою роботи в дистанційному проходженні навчальних практик. Такі заходи із досвідченими вчителями-практиками та професорами з українських і закордонних ЗВО відкривають

можливості для обговорення сучасних викликів у методиці викладання іноземних мов, розвитку міжкультурної та іншомовної комунікативної компетентностей, а також формування професійних контактів.

Перед заходами студенти готують запитання, а після – виконують рефлексивні звіти, які аналізуються на практичних заняттях. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, рефлексії, вміння працювати в команді й вирішувати професійні завдання. Практичні результати заходів включають розробку уроків за представленими методиками, створення проєктів із використанням презентованих інструментів, а також участь у групових симуляціях і вправах. Такі зустрічі надихають студентів на професійне зростання, підсилюють їхню впевненість і сприяють розвитку soft skills, необхідних у педагогічній діяльності.

Виконання практичних завдань є ключовою формою навчальної та виробничої практик у дистанційному форматі (синхронно чи асинхронно). Мета цієї діяльності — підготовка й проведення власних онлайн-уроків під керівництвом викладача, що дозволяє студентам застосовувати знання на практиці й розвивати методичні вміння. Доцільно запропонувати студентам такі практичні завдання:

- *аналіз уроків*: перегляд і обговорення записаних уроків або мікроелементів однокласників;
- *розробка матеріалів*: створення й презентація навчальних ресурсів для різних стадій уроку, вікових груп і аспектів мовленнєвої комунікації учнів;
- *симуляції*: моделювання педагогічних ситуацій у безпечному віртуальному середовищі;
- *проведення онлайн-уроків*: створення планів, добір цифрових технологій, проведення занять, отримання зворотного зв'язку та вдосконалення навичок;
- *рецензування*: взаємна оцінка матеріалів і мікроелементів, що допомагає розвивати професійні компетентності.

Такі завдання дозволяють студентам випробувати свої методичні вміння, отримати конструктивний зворотний зв'язок і покращити підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, дистанційна навчальна та виробнича педагогічна практика, попри виклики, дає студентам-бакалаврам можливість здобути ключові знання та вміння для майбутньої професійної діяльності. Завдяки використанню сучасних технологій і цифрових інструментів забезпечується якісна підготовка майбутніх учителів іноземної мови навіть за умов обмеженого доступу до традиційного навчального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дистанційне та онлайн-навчання – чи це одне й те ж саме? Думки 4-х освітніх експертів. URL: <https://life.pravda.com.ua/projects/majbutnje-shkoly/2020/11/10/242946/>

УДК 378: 159.942: 811.111

Юлія КЛИМОВИЧ
доктор філософії (PhD)

Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ ХОЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зміна поколінь має значний вплив на систему освіти, зокрема, на вибір форм, методів та засобів навчання, що створює виклики для вчителів, адже на їх плечі покладено відповідальність за якість освітнього процесу, досягнення програмних результатів навчання, а також хілістичний розвиток особистості учня. Вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема Заболотна О., Отич О., Басенко Р.,

Шульга Н.[1], Сундук Р., Flake С., Miller J., Lauricella S., MacAskill S., вважають холістичний підхід провідною тенденцією розвитку освіти в ХХІ столітті, що здатна зберегти цілісність діджиталізованого суспільства. Одним із елементів холістичного підходу до навчання є *розвиток емпатії* учнів, зокрема й під час онлайн-взаємодії. На нашу думку, поняття «**цифрова грамотність**» та «**цифрова емпатія**» не є взаємозамінними: перша переслідує більш прагматичну мету, натомість друга передбачає здатність розуміти природу тієї чи іншої поведінки людей у цифровому середовищі, навчає розпізнавати, які мотиви криються за опублікованим контентом та які моральні наслідки варто очікувати від власного цифрового сліду [3].

Нове покоління Альфа зростає в еру гаджетів та соціальних мереж, їхнє спілкування з однолітками часто обмежене мемами, короткими відео та стікерами, що має значний негативний вплив на спектр емоцій та здатність їх виражати в реальному житті. Яскравою ілюстрацією цієї проблеми є реакції на повідомлення у вигляді gif-анімації, емоджі чи стікерів: надсилаючи стікер з усмішкою, діти часто не показують цю реакцію фізично за допомогою міміки, що ускладнює доцільне використання цієї емоції у реальному житті.

Спілкування через гаджети значно скорочує час живої взаємодії між дітьми, що, в свою чергу, зменшує здатність розпізнавати та виражати емоції, тобто бути емпатичним. Згідно з Cambridge Dictionary, поняття «**емпатія**» трактується як «*здатність розуміти та розділяти почуття й переживання інших, уявляючи себе на їх місці*» (пер. з англ.) [2]. Таким чином, розуміючи, що неможливо уникнути глобальної тенденції щодо онлайн комунікації, адже вона є невід'ємною частиною нашого особистого та професійного життя, з'являється гостра потреба у адаптації дітей до нових вимог суспільного розвитку, при цьому не втрачаючи елемент емпатії під час спілкування в цифровому середовищі.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури, а також власний досвід роботи зі здобувачами загальної середньої освіти дозволяють вважати *ранній*

підлітковий вік (7-9 класи) найбільш слухним моментом для початку активної роботи з розвитку цифрової емпатії. На відміну від молодших школярів, які є досить відкритими і схильними до більш простодушних реакцій на зовнішні чинники, молодші підлітки, починаючи свій перехід від дитинства до дорослості, схильні до «копіювання» поведінки старших, оскільки вважають їх прикладом для наслідування. До того ж підлітки активно користуються гаджетами та постійно спілкуються за допомогою соціальних медіа, де спостерігають за міжособистісною взаємодією різних людей та самостійно аналізують побачені слова та вчинки. Вважаємо, що саме на цьому етапі роль вчителя та батьків є вирішальною, адже їх завданням є ненав'язливо допомогти дітям не тільки правильно інтерпретувати почуття та поведінку користувачів соцмереж, але й бути усвідомленими під час онлайн-комунікації.

Варто зауважити, що іншомовна комунікативна компетентність учнів відіграє не останню роль у онлайн-взаємодії, адже значна частина контенту в соцмережах створена саме англійською мовою, яка є мовою міжнародного спілкування. Тому вважаємо доцільним інтегрувати розвиток цифрової емпатії учнів у процес навчання іноземної мови, що забезпечить успішне втілення мети Нової української школи – *формування цілісної та всебічно розвиненої особистості*.

Отже, пропонуємо низку завдань для учнів основного етапу ЗЗСО, що спрямовані на розвиток цифрової емпатії на уроках іноземної мови. Для виконання завдань доцільно використовувати знайомі школярам цифрові інструменти, що також сприяють розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності. Наприклад:

Task 1a. Match the emojis with the correct adjective (pic.1):

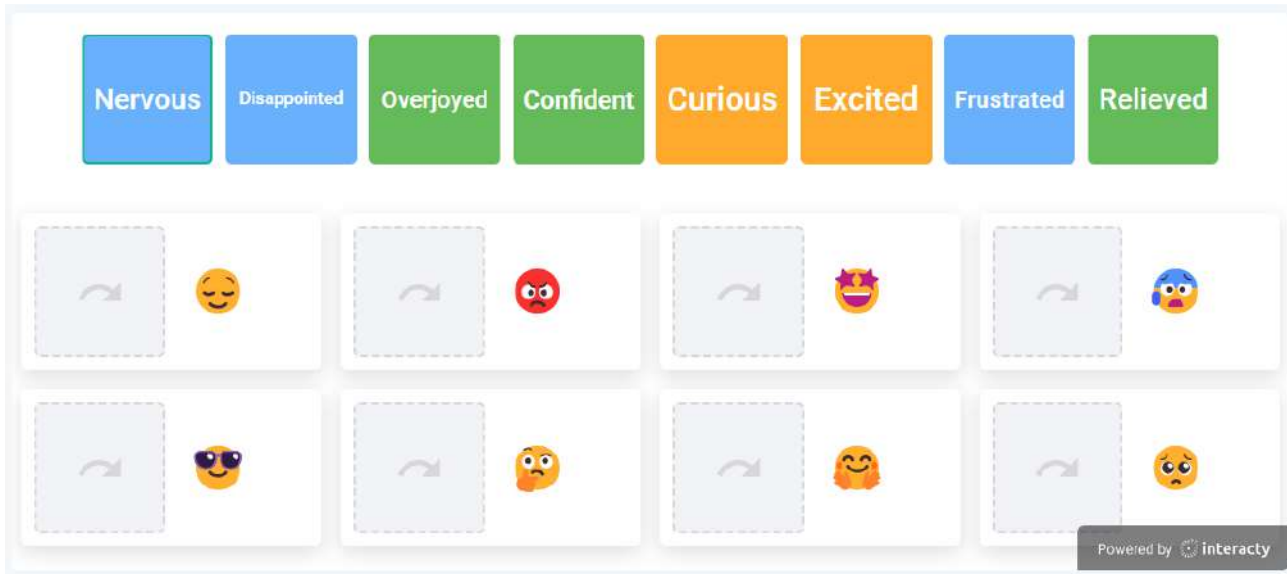


Рис. 1. Приклад завдання для розвитку цифрової емпатії учнів у межах вивчення теми “Feelings and emotions” (застосунок Interacty)

Task 1b. *Look at the emojis again and discuss how they are actually used in digital communication today. Think of situations where some emojis could be misunderstood. Share examples from real-life texting experiences.*

Example: “👍” does not always mean agreement, sometimes it is used as a passive-aggressive response “yeah, sure, whatever”.

Хейт в соцмережах, кібербулінг та негативні коментарі в бік інших людей також є ознаками відсутності цифрової емпатії. У цьому випадку діти повторюють поведінку дорослих, які дозволяють собі вважати, що мають моральне право висловлювати свою думку у будь-якій формі. Така безкарність, насамперед, спричинена можливістю створювати фейкові облікові записи в соцмережах, що приховують особистість коментатора. Крім того, часто діти не вбачають небезпеки у власних діях онлайн, адже не бачать емоційної реакції на них у вигляді слів, мови тіла чи виразу обличчя, а отже не можуть передбачити негативні наслідки своєї поведінки. Тож вважаємо доцільними завдання, що спрямовані на аналіз реальних кейсів з соціальних мереж, а також рефлексію учнів. Наприклад:

Task 2a. Read the following online comments and decide whether each comment is supportive (positive and encouraging), neutral (informative, emotionally neutral) or harmful (negative, rude, or destructive):

1. "This video was so boring. I literally fell asleep watching it."
2. "Amazing tutorial! Thanks for explaining everything so clearly 🙌"
3. "Your recipe was ok, but it took way too long to follow. I think it could be simplified."
4. "Who even listens to this kind of music? It's trash 🤢"
5. "I struggled to hear what you were saying in the video. Maybe a better microphone would help?"
6. "This book changed my life. Highly recommend it! ★★★★★"
7. "The new iPhone is just the same as the last one. Apple is scamming people again."
8. "Your art is nice, but have you considered using more shading? It could add depth 😊"
9. "This game is total garbage. Worst \$10 I've ever spent."
10. "Not my favorite movie, but I liked the cinematography!"

Task 2b. Look at the harmful comments. Rewrite them to express an opinion or criticism more constructively and respectfully.

Example: "This video was so boring. I literally fell asleep watching it." → "This topic wasn't very engaging for me, but I appreciate the effort ❤️ Maybe more visuals would help?"

Task 2c. Reflect on the following questions:

- ◆ How would you feel if you were the person receiving a negative comment like this?
- ◆ Have you ever received or witnessed a hurtful comment online? How did it make you feel?

- ◆ *Why do some people post rude or harsh comments online? How can we respond to them?*
- ◆ *What are some ways we can promote kindness and respect in online communication?*
- ◆ *How can showing empathy in digital world make the internet a better place for everyone?*

Отже, проблема розвитку цифрової емпатії школярів є доволі актуальною з огляду на стрімкий технічний прогрес та цифровізацію соціального капіталу держави. Навчання нового покоління Альфа вимагає від вчителя іноземної мови нестандартних рішень, альтернативних методів та уваги до процесу становлення цілісної особистості дитини. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в імплементації запропонованих методів розвитку цифрової емпатії підлітків у процес навчання іноземної мови в ЗЗСО та експериментальній перевірці їх ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Шульга Н. В. Холістичність – провідна тенденція розвитку освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (37). Issue 75. P. 84–88. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Holism-%E2%80%93-the-leading-trend-of-education-N.-Shulga.pdf>
2. Cambridge international dictionary of English. 4th ed., reprinted. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
3. Friesem Y. Developing Digital Empathy: a holistic approach to media literacy research methods. *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*. 2016. Vol. 1. P. 145–160. URL: https://www.researchgate.net/publication/344908159_Developing_Digital_Empathy

УДК 378.147:004.8

Марина КРУГЛЯК
викладач кафедри іноземних мов
Воєнна академія імені Євгенія Березняка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ІІІ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ

Сучасні технології, зокрема штучний інтелект (ІІІ), поступово стають невід'ємною частиною освітнього процесу у вищій військовій освіті. Інтеграція ІІІ у навчання іноземних мов розширює можливості підготовки фахівців у сфері безпеки та оборони, де мовна компетенція є ключовою для міжнародної співпраці. На саміті REAİM 2023 уряди 54 країн, включно з G7 та Україною, ухвалили декларацію щодо регулювання відповідального використання ІІІ у військовій сфері [4]. В Україні розвиток ІІІ закріплений у Стратегії на 2023–2030 роки, яка визначає пріоритети модернізації освіти, розширення доступу до знань і створення інтерактивного освітнього середовища [3]. Ці ініціативи відображають глобальний і національний інтерес до інтеграції ІІІ у військову та освітню сфери.

У закладах вищої військової освіти (ВВНЗ) вже маємо приклади позитивного досвіду впровадження ІІІ-технологій. Серед інструментів — створення цифрових навчально-методичних матеріалів, використання смарт-дошок, систем контролю відвідуваності, оцінювання результатів навчання, аналіз даних опитувань і тестувань тощо [2].

Метою нашої розвідки є визначення психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність інтеграції ІІІ у навчання іноземних мов у ВВНЗ. На нашу думку, до таких належать: узгодження навчального змісту з потребами слухачів і освітніми цілями, а також формування самодисципліни учасників освітнього процесу, використання комунікативно-орієнтованої моделі та сучасних навчально-методичних матеріалів, технічна доступність ІІІ-технологій, підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників і

слухачів з питань інтеграції цифрових технологій в освітній процес, забезпечення інтерактивності та мотиваційного компоненту навчання, дотримання академічної доброчесності та захист персональних даних при роботі зі ШІ.

Узгодження навчального змісту з потребами слухачів і освітніми цілями, а також формування самодисципліни учасників освітнього процесу є ключовими умовами для впровадження ШІ-технологій у ВВНЗ. ШІ має забезпечувати індивідуалізацію навчання, адаптуючи матеріали до рівня підготовки, професійних вимог і спеціалізації слухачів, а також сприяти динамічному оновленню структури та змісту освіти відповідно до змін у професійних стандартах. Навчальні матеріали повинні сприяти досягненню програмних результатів, зокрема формуванню комунікативної компетентності та критичного мислення шляхом моделювання професійних ситуацій і використання адаптивних тренажерів.

Використання комунікативно-орієнтованої моделі у поєднанні з сучасними навчально-методичними матеріалами, в тому числі розробленими за допомогою ШІ, забезпечує активну взаємодію слухачів засобами адаптивних ШІ-платформ, чат-ботів та симуляцій комунікативних ситуацій. Так, до прикладу, такі ШІ-інструменти, як *Murf.ai* (озвучка тексту), *Canva* (презентації), *RolePlayChat* або *Chat-GPT* (ситуаційні ігри), *Pictory* (відео), *DALL·E* або *MidJourney* (зображення) використовуються нами як допоміжні при підготовці занять, підвищуючи ефективність і динамічність освітнього процесу.

Технічна готовність і доступність ШІ-технологій у ВВНЗ є ключовими факторами їх ефективного впровадження. Це передбачає сучасну інфраструктуру і комп'ютерну техніку та безпеку особистих даних. Можливе використання навчальних платформ, що автоматизують аналіз успішності та присутності слухачів, адаптують матеріали до індивідуальних потреб і створюють іммерсивне мовне середовище.

Серед психолого-педагогічних умов впровадження ШІ-технологій є підготовка як науково-педагогічних працівників, так і слухачів до інтеграції ШІ в освітній процес. Це включає опанування навичок медіаграмотності, використання ШІ для оптимізації вивчення мови та сучасних педагогічних підходів шляхом організація відповідних тренінгів і курсів. Як зазначено у статті І. Келік, для ефективного використання ШІ викладачі повинні володіти спеціальними знаннями, що охоплюють етичні, технологічні та педагогічні аспекти. У межах концепції «Intelligent-TPACK» запропоновано інтеграцію цих знань, включаючи етичні міркування, для забезпечення якісного та відповідального впровадження ШІ в освіту [5].

Інтерактивність і мотивація є ключовими психолого-педагогічними умовами успішного навчання іноземних мов у ВВНЗ. Традиційні методи та статичні навчальні комплекси часто не забезпечують ефективного формування практичних професійних навичок і комунікативної компетентності. Наприклад, використання ChatGPT для вправ з розвитку усного мовлення та діалогів китайською мовою, демонструє ефективність як інтерактивного самостійного навчання, де слухач, задавши тему та умови ситуаційної гри може самостійно практикувати мовні навички, так і при підготовці відповідних занять викладачем. Завдяки зворотному зв'язку та системам розпізнавання мовлення слухачі можуть коригувати свої помилки в реальному часі, що підвищує їхню впевненість, сприяє аналізу відповідей та поглиблює розуміння особливостей мови.

Спираючись на рекомендації Європейської мережі академічної доброчесності (ENAI) щодо етичного використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті [6], ми дотримуємося позиції, що використання технологій не повинно сприяти порушенню принципів академічної доброчесності. Враховуючи здатність ШІ генерувати творчі, унікальні відповіді на запити користувачів, які, у більшості випадків, не повторюються при аналогічних запитах, виникає необхідність чіткого регулювання використання технологій ШІ, застосування відповідних програм

розпізнавання текстів, генерованих ШІ, та забезпечення прозорих механізмів оцінювання. На наш погляд, такі запити як-от: *"Поясни граматичну конструкцію '把字句' у китайській мові"*, *"Як правильно вживати слово '重要' у контексті професійного спілкування?"*, *"Проаналізуй мою вимову слова '国际' і дай поради для покращення"*, *"Наведи три приклади речень із використанням слова '安全' "*, *"Поясни різницю між словами '学习' і '研究'"* можуть сприяти самостійному навчанню та не порушують принципів академічної доброчесності слухачами. В той же час, запити, на кшталт: *"Переклади весь текст для завдання на самопідготовку "*, *"Дай правильні відповіді на це тестове завдання"* та ін. є порушенням цих принципів. Крім того, важливо навчати слухачів і викладачів критично оцінювати відповіді, твердження чи гіпотези, згенеровані ШІ, оскільки ці системи базуються на аналізі найпоширеніших даних, які можуть бути застарілими або неточними.

Безпека персональних даних як викладачів, так і слухачів є критично важливою в навчанні з використанням технологій ШІ. Однією з ключових проблем є процес збору та зберігання значного обсягу персональних даних, які застосовуються для навчання систем ШІ. Ця інформація може містити особисті дані, медичну історію, фінансову інформацію, геолокацію та інші конфіденційні відомості про користувачів [1]. У процесі навчання іноземної мови, яке часто включає використання особистої інформації, важливо дотримуватися вимог захисту даних. В свою чергу, це зумовлює потребу в розробці принципів безпеки на рівні конкретного ВВНЗ, що охоплюють захист даних, оновлення політик безпеки та навчання з кібербезпеки всіх учасників освітнього процесу.

Визначені психолого-педагогічні умови створюють основу для ефективного впровадження ШІ у вищу військову освіту. Подальші дослідження можуть включати розробку та апробацію адаптивних моделей навчання з використанням ШІ, вивчення етичних та безпекових аспектів використання ШІ у специфічних

умовах військової освіти тощо. Особливу увагу слід приділити розробці професійно- та комунікативно-орієнтованих навчально-методичних матеріалів, впровадженню нових підходів до формування міжкультурної компетентності з урахуванням можливостей ШІ тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белова М. В. Виклики та загрози захисту персональних даних у роботі зі штучним інтелектом / М. В. Белова, Д. М. Белов // Науковий вісник УжНУ: серія: Право / гол. ред. Ю. М. Бисага. – Ужгород, 2023. – Т. 2, Вип. 79. – С. 17–22. – Бібліогр.: с. 21–22 (14 назв). URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/289441/282931> (дата звернення: 19.01.2025).
2. Микитюк Наталія. Штучний інтелект як інструмент розвитку освітнього процесу у військових закладах вищої освіти // Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial Intelligence in Science and Education : зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (Київ, 1–2 березня 2024 р.) [Електрон. ресурс] / [упоряд.: А. Яцишин, В. Матусевич, В. Коваленко]. – Київ : УкрІНТЕІ, 2024. – 600 с.
3. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030. – Київ, 2021. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf (дата звернення: 19.01.2025).
4. “Call to Action on Responsible Use of AI in the Military Domain”. – February 16, 2023. URL: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-foreign-affairs/documents/publications/2023/02/16/reaim-2023-call-to-action> (дата звернення: 19.01.2025).
5. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers’ professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based

tools into education // Computers in Human Behavior. – 2023. – Т. 138. – С. 107468.

6. Foltynek T., Bjelobaba S., Glendinning I., Reza Khan Z., Santos R., Pavletic P., Kravjar J. ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education // International Journal for Educational Integrity. – 2023. – № 19 (12). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40979-023-00133-4> (дата звернення: 19.01.2025).

УДК 159.937.51:159.938.362:373.3

Олена КУЗЬМЕНКО

канд. філол.наук, доцент

Катерина СТРЕЛЮК

Магістрантка 1 курсу

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ КОЛІРНОЇ СТИМУЛЯЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Відомо, що краще сприйняття, розуміння, усвідомлення та запам'ятовування інформації досягається засобами візуалізації, а візуальна пам'ять по праву належить до найсильніших когнітивних здібностей людини. На важливості візуалізації та використання кольорових зображень у навчанні ще у 19 столітті наголошував Й.Г. Песталоцці [2: 6]. Подальше висвітлення вказані ідеї отримали у працях вчених Е. Елліота, М. Лівінгстон, Г. Лейбніца, Р. Мейера, Ф. Фребеля, які вперше заговорили про зв'язок між кольором, зоровим сприйняттям і навчанням. Втім вважаємо, що питання потенціалу колірної стимуляції у процесі навчання школярів ще не набуло достатнього висвітлення, що й становить **актуальність** нашого дослідження.

Метою нашої розвідки є аналіз психолого-фізіологічних механізмів впливу кольору та їх врахування у навчанні молодших школярів.

Посилений інтерес до психосемантики кольору спостерігався у 20 столітті, чому сприяли, зокрема, медичні дослідження П. Яншина [7] та М. Дерибере [3], які довели, що під час аналізу кольору активуються сенсорна та зорова системи, що продукують асоціації, уявлення та образи, пов'язані з тим чи іншим відтінком. Колір значною мірою впливає на наше самопочуття та настрій, однак його фізіологічне сприйняття не залежить від гендерних особливостей, розвитку інтелекту чи соціального статусу. Втім, вплив кожного кольору на організм конкретної людини обумовлюється національними, історичними, символічними та культурними традиціями.

Серед спектрів впливу кольору виділяють: оптичний, фізичний та емоційний.

Оптичний вплив кольору включає ілюзії та оптичні явища, викликані кольором і змінюваними зовнішньо предметами. У відповідності з оптичними явищами, всі кольори можна умовно поділити на групи червоних і синіх кольорів. Виключення складає зелений колір. При цьому світлі кольори, як-от, білий чи жовтий, створюють ефект іррадіації, візуально збільшуючи розташовані біля них поверхні, а темні кольори забезпечують ефект візуального зменшення розмірів [8].

Фізичний вплив кольору передбачає його вплив на фізіологічні процеси людини. Об'єктивний вплив кольору залежить від таких факторів, як кількість і якість кольору, тривалість його дії, неврологічні особливості людини, її вік, стать тощо. Сині та червоні кольори (за умови їх максимальної яскравості та насиченості) спричиняють прямий вплив на організм людини. Червоний колір збуджує нервову систему, прискорює пульс та дихання, активізує роботу м'язів. Синій навпаки – зменшує викид нервових імпульсів, тобто пригнічує нервову систему. Червоний, жовтий і помаранчевий – це кольори екстравертів, тобто

імпульсивні, вихідні кольори. Синя, фіолетова і зелена палітри є протилежними та підходять для пасивних й імпульсивних інтровертів [1].

Емоційний вплив кольору тісно пов'язаний з його оптичними властивостями та охоплює почуття і переживання, викликані дією різних кольорів. Абсолютний зелений вважається найспокійнішим і дещо монотонним кольором. Жовтий колір може викликати тривогу чи хвилювання; синій дає відчуття нескінченності, спонукаючи до роздумів; чорний символізує тишу. Кожен колір має і свій індивідуальний вплив, залежно від асоціацій, які він викликає [3].

Кольори мають великий вплив на самопочуття людини, що пов'язаний з роботою симпатичної та парасимпатичної автономної нервової системи. Червоно-жовта частина спектру активує симпатичну систему та гальмує парасимпатичну, а синій і зелений гальмують симпатичну та активізують парасимпатичну.

Складним є вплив кольору і на центральну нервову систему. Якщо вегетативна нервова система реагує на колір безпосередньо, то між кольором і центральною нервовою системою існує складніший зв'язок. Центральна нервова система формує відчуття кольорів завдяки роботі фоторецепторів у сітківці ока, що реагують на світлові хвилі і передають сигнал через зоровий нерв у потиличну зону, а інтегративна діяльність центральної нервової системи забезпечує обробку у мозку інформації про кольори. Кольори також впливають на енергетичний рівень центральної нервової системи, а недолік їх різноманітності у навколишньому середовищі викликає астенію, тобто втомленість. Тому діти, які довго перебувають в умовах "кольорового голодування", можуть відставати в інтелектуальному розвитку [3], що потрібно враховувати вчителю при подачі інформації на уроці, надто в умовах початкової школи, зважаючи на психологічні особливості учнів цього віку.

Досліджуючи світ, дитина, зокрема, її психіка, зазнає різноманітного впливу з боку навколишнього середовища. Перша річ, на яку звертає увагу дитина молодшого шкільного віку, це колір, що може виконувати різні функції:

викликати спогади, асоціації, яскраві емоції тощо. Колір здатний збуджувати чи заспокоювати нервову систему, а діти сприймають його переважно інтуїтивно. Зважаючи на те, що в дітей молодшого шкільного віку когнітивні навички тільки починають формуватися, їм потрібно більше часу для сприйняття нової інформації, її розуміння та обробки, тому належна колірна гама повинна використовуватися для підтримки здорового розвитку інтелекту.

Питання впливу кольору на організм дитини досліджувала велика кількість науковців. До прикладу Н. Дубровська визначила, що колір розвиває сприйняття індивіда, сприяє кращому засвоєнню інформації та диференціації предметів. Науковиця ввела таксономію кольорів за ступенем привабливості (від найменш цікавого до найбільш цікавого): блакитний, фіолетовий, рожевий, помаранчевий, червоний, зелений, жовтий та чорний [4].

Ж. Страшнюк та О. Мергут визначили, що колір є психофізіологічним та фізіологічним компонентом, який викликає певні образи, емоції, психічні стани, асоціації та сприяє формуванню пізнавального інтересу, сприйняттю й закріпленню інформації [5].

Базуючись на вищезгаданому аналізі фізичного, оптичного, емоційного впливу кольору на вегетативну та центральну нервову системи, кольори можна розділити за їх властивостями на дві групи:

Табл. 1. Групи кольорів за їх властивостями

Група 1 – помаранчевий, червоний, жовтий, блакитний	Група 2 – синій, фіолетовий, зелений
Здійснюють позитивний вплив на інтелектуальну діяльність, спонукають до мислення, зокрема творчого, розвивають допитливість, сприяють концентрації на поданому матеріалі та кращому запам'ятовуванню.	Викликають відчуття спокою та знижують викид негативних емоцій, таких як стрес та агресія, мають зайспокійливий та гіпнотичний ефект. Зазначені відтінки знижують тиск, сповільнюють серцебиття, знімають втому – загалом уповільнюють всі фізіологічні процеси організму.

Вчителю надзвичайно важливо використовувати "правильні" кольори у навчанні для забезпечення ефективного сприйняття та запам'ятовування інформації.

Зважаючи на психоемоційний вплив кольору, можна стверджувати, що кольоровий спектр є одним із визначальних факторів, який впливає на психічний стан індивіда, допомагає виявити схильності, психічні особливості та навіть ідентифікувати стан ментального здоров'я дитини.

Пропонуємо дотримуватися наступного алгоритму у використанні колірної гами в початковій школі:

1. Оптимальними кольорами для оформлення друкованої продукції мають бути насичені відтінки, такі як червоний, жовтий і зелений, які сприяють стимуляції нервових імпульсів.

2. Важливо уникати окремих кольорів (чорного, яскраво-червоного, сірого, коричневого) оскільки у поєднанні вони можуть викликати негативні емоції та блокувати засвоєння навчального матеріалу.

3. Негативний вплив того чи іншого кольору можна зменшити або зробити корисним за рахунок досягнення плавного (градуйованого) переходу кольорів.

4. Дитина не здатна сприймати одночасно велику кількість кольорів, що спричиняє зорову втоми та роздратування. Кількість одночасно використаних кольорів краще мінімізувати, а колір тексту, фону та символів повинні гармоніювати [6].

Отже, кольори впливають на сприйняття та опрацювання інформації, можуть викликати спогади, емоції та асоціації, збуджувати або заспокоювати нервову систему. Правильне комбінування груп кольорів набуває особливо великого значення у навчанні учнів молодшої школи, допомагаючи покращити освітні методики, адаптувати навчальні матеріали до різних типів учнів, підвищити мотивацію та ефективність навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрушко Л. М., Ясінський В. П. Доповідь: Вплив червоного кольору на психосоматику людини, 2014, 223 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1154/1/1-2014almnpl.pdf>
(Дата останнього звернення: 06.01.2025)
2. Він дивився у майбутнє: Й. Г. Песталоцці про мистецтво виховання / уклад.: С. Н. Грипич, О. В. Іванчук, Л. В. Ковальчук. Рівне : РДГУ, 2018. 33 с.
3. Дерибере М. Колір в житті та діяльності людини. К., 1965, 343 с.
4. Дубровска Н. В. Колір та його особливості сприйняття дітьми молодшого шкільного віку. К., 2003, 21–26 с.
5. Мергут О., Страшнюк Ж. У гармонії з кольором. Психологічний додаток до газети «Шкільний Світ». 2006. №37. 17–21 с.
6. Савицька О. В. Учіння, учбова діяльність та навчання: проблеми співвідношення та розмежування понять. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Вип. №26, в 4-х томах, 2005, С. 8-13.
7. Семенюк О. М. Особливості впливу кольору на дітей шкільного віку. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15542/1/40.pdf> (Дата останнього звернення: 29.01.2025).
8. Tunde Szabo, Tim Goodier. Collated representative samples of descriptors for young learners, 2018, p.158.

УДК: 372.881.111.1

Валентина ПАПІЖУК
канд. пед. наук., доцент
Софія ОПАНАСЮК
здобувач вищої освіти

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ SERVICE LEARNING APPS

Однією з найважливіших навичок для старшокласників при вивченні іноземної мови, зокрема англійської, є розвиток лексичної компетентності. Це не просто знання великої кількості слів, а вміння правильно використовувати їх у говорінні та розуміти мовлення різної складності. У старших класах учні вивчають складнішу лексику та виконують завдання, які вимагають глибшого розуміння контексту. Сучасні технології, такі як онлайн-сервіс LearningApps, конструктор інтерактивних завдань, що дають змогу створювати і застосовувати електронно-інтерактивні вправи, значно полегшують процес засвоєння іноземної лексики, роблять його більш цікавим та ефективним.

Традиційні методи навчання лексики часто покладаються на заучування і пасивне навчання, що не сприяє ні активному залученню учнів старшого віку, ні довготривалому запам'ятовуванню матеріалу. На противагу цьому, інтерактивні методи навчання викликають більше цікавості в учнів, дають їм можливість ефективно та в легкій формі засвоювати лексику, саме тому вивчення потенціалу інтерактивної онлайн-платформи LearningApps в контексті формування лексичної компетентності нині на часі. Незважаючи на те, що дієвість цифрових інструментів у навчанні іноземної мови досліджувалась у численних наукових розвідках, конкретне застосування LearningApps для старшокласників ще не було предметом окремого дослідження.

Останні дослідження показують, що інтерактивне навчання сприяє активній взаємодії учня з новою лексикою, що приводить до кращого запам'ятовування слів та підвищення мотивації до їх вивчення. Так, наприклад, Лящук Т.А. зазначає

можливості використання інтерактивних онлайн-платформ для удосконалення іншомовної лексичної компетентності [3], а Пошетун О.І., Зимовець О. А., Бойко М. О., Кравець В. С. та інші дослідники визначають етапи формування лексичної компетентності та вказують на доцільність використання онлайн-сервісів на кожному з них [1, 2].

Метою нашої розвідки є показати можливості використання інтерактивної онлайн-платформи LearningApps у формуванні іншомовної лексичної компетентності учнів старшого віку.

Інтерактивний підхід до навчання лексики в процесі оволодіння іноземною мовою передбачає активне залучення учнів у процес навчання, співпрацю та застосування мовних навичок у реальному світі, а також створення орієнтованого на учнів навчального середовища, де відбуваються цікаві ігри, дискусії, використовуються цифрові інструменти у спільній діяльності. Інтерактивна технологія навчання іноземної мови - це організація навчання, де застосовуються найбільш раціонально інтегровані методи, прийоми, засоби та форми навчання в іншомовному спілкуванні учнів з метою досягнення заздалегідь запланованого та належного рівня іншомовної комунікативної компетентності відповідно до цілей навчання та індивідуальних особливостей учнів [2].

Інтерактивний підхід об'єднує різні техніки та технології, такі як: гейміфікація (наприклад, вікторини, ігри на пошук відповідників, кросворди), мультимедійні ресурси (наприклад, відео-, аудіо- вправи), спільне навчання (наприклад, діалоги, групові дискусії, робота в парах) і все це може бути організовано за допомогою онлайн-сервісу LearningApps. [3].

Старшокласники, як правило, набагато більш незалежні та вибіркові щодо своїх уподобань у навчанні. Орієнтовані на запам'ятовування традиційні методи часто здаються учням нудними та демотивуючими, тоді як інтерактивні завдання, використання цифрових інструментів сприяють отриманню задоволення, збільшення цінності навчання для старшокласників, заохочуючи їх до активної

участі в цьому процесі [4: 53]. Сучасні учні постійно перебувають в цифровому світі, тому позитивно реагують на використання в процесі навчання онлайн-інструментів, а такі платформи, як LearningApps можна легко інтегрувати в цифрове навчальне середовище, роблячи засвоєння лексики більш доступним, цікавим і адаптованим до сучасних освітніх потреб старшокласників [5]. Перевагою LearningApps є також те, що це безкоштовна веб-платформа для організації навчання в закладах освіти за допомогою невеликих інтерактивних мультимедійних навчальних модулів, так званих *мультимедійних програм*, в якій легко розібратись новачкам. Всі вправи сервісу LearningApps.org поділені на категорії, що відповідають типу завдань, які учні мають виконати:

- вибір (вікторина, знайти слова);
- розподіл (знайти пару, поділ на групи, відповідності);
- послідовність;
- заповнення (заповнити пропуски, заповнити таблицю, кросворд);
- онлайн-ігри.

В кожній групі доступна низка шаблонів вправ, опис та зразки яких можна переглянути перед тим, як створювати власні навчальні матеріали. Цей сервіс відкриває можливості для вирішення цілого ряду дидактичних завдань відповідно до рівня володіння мовою учнів. Також можна використовувати ілюстративний, відео- та аудіо- матеріал, модифікувати, коригувати та змінювати створені завдання, а також використовувати розробки колег з бази вправ.

Відомо, що процес формування іншомовної лексичної компетентності включає три етапи: ознайомлення з новими лексичними одиницями (ЛО), тренування ЛО та самостійне вживання нових ЛО [1]. Використання LearningApps є доцільним на всіх трьох етапах, оскільки тут є можливість учням представляти, практикувати та застосовувати нову лексику.

Наведемо приклади вправ на тему «*Being a teen*» з використанням LearningApps для кожного етапу навчання іншомовної лексики (Рис 1).



Рис. 1. Знімок екрану колекції вправ

Вправа №1 (I етап), мета якої – ознайомлення та засвоєння нових ЛО.

Завдання: *Complete the table forming the opposites of the adjectives given. Then write down this table into your copybook (Рис. 2).*



Рис. 2. Знімок екрану вправи на ознайомлення з новими ЛО

Хід виконання: Учні відносять прикметники до колонки з відповідним префіксом. Після виконання завдання перевіряють його правильність та обговорюють слова з вчителем, тим самим перевіряючи вимову слів та розуміння їх значення.

Вправа №2 (II етап), мета якої – тренування вживання нових ЛО.

After you click the "check" button, the cards will be red because there is no correct answer here, don't worry. This is your vision of the story.



Рис. 5. Знімок екрану вправи для III етапу

Хід виконання: Учням даний початок історії, і вони повинні доповнити її, використовуючи нові лексичні одиниці.

Вправа 5 (III етап), мета якої – забезпечити самостійне вживання нових ЛО в діалогічному мовленні.

Завдання: *Work in pairs. Complete the dialogue with the correct form, where necessary, of the adjectives in brackets. Then, practice reading the dialogue with your partner (Рис. 6).*



Рис.6 Знімок екрану вправи з діалогом

Хід виконання: Учні працюють в парах. Доповнюють діалог ЛО, які були затреновані на попередніх етапах формування лексичної компетентності.

Після перевірки правильності виконання цього завдання, на екранах в учнів з'явиться наступне: «*Well done! Situation: You and your friends are discussing how to*

spend the weekend. However, your plans keep changing due to bad weather, ticket problems, and some friends not wanting to go.

Your task: Work in pairs. Make your own dialogue (7-8 lines) based on this situation, using at least 5 new adjectives with prefixes.»

Тобто учні в парах складають власний діалог за ситуацією, самостійно використовуючи ЛО в комунікативній практиці.

Отже, використання інтерактивного онлайн-сервісу LearningApps у формуванні іншомовної лексичної компетентності учнів старшого віку посилює інтерактивний підхід на всіх етапах вивчення лексики, перетворюючи пасивне навчання на захоплюючий процес, орієнтований на учня. Надаючи широкий спектр вправ, LearningApps допомагає засвоєнню лексики від початкового знайомства до застосування в реальному житті, роблячи навчання сучасним, ефективним і цікавим для старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зимовець О. А., Бойко М. О., Кравець В. С., Ткачук В. П., Хаюк А. А. Формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкової школи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. 2018. С. 1-4. URL: http://eprints.zu.edu.ua/26927/1/Vocabulary_6.pdf (дата звернення: 20.01.2025)
2. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод, посіб. / авт.- уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К. : А.П.Н., 2002. 136 с.
3. Кардаш О.М. Можливості застосування електронних додатків у навчанні учнів старшої школи іншомовної лексики. 2017. С. 1-5. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26538/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0%D1%88.pdf> (дата звернення: 19.01.2025)
4. Лящук Т.А. Використання інтерактивних онлайн-платформ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старшої школи. 2024. С.10-66.

URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26526> (дата звернення: 19.01.2025)

5. LearningApps.org – interactive learning modules. URL: <https://learningapps.org/impressum.php> (date of access: 20.01.2025).

УДК 37.016:811.111:[004.777+075](043.2)

Nataliia PYLIACHYK

PhD in Philology, Associate Professor

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Sofiia ZHYKOLIAK

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Iryna SENKIV

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

EFFECTIVE USE OF SOCIAL MEDIA IN LANGUAGE LEARNING

Social media has become an integral part of our daily lives, changing the way we communicate, share information and even learn. For language learners and teachers alike, they open up a lot of opportunities to interact with real-world content, practice communication skills and immerse themselves in new cultures. In this article, we will explore how social media can be used effectively in language learning, focusing on its potential, supported by the views of leading researchers in the field of linguistics and language teaching.

This topic is particularly fascinating because it bridges informal and formal learning beyond the traditional education. Social media connect people across boundaries, providing real-time interaction and cultural exchange. The purpose of this article is to show how social media can enhance language learning and to demonstrate strategies that produce real results. Many studies have explored how technology

transforms education, especially language learning. Graham Stanley's book "Language Learning with Technology" (2013) is a great starting point. He emphasizes how digital tools, like social media, can make learning more interactive and engaging, boosting motivation and independence.

Another key contribution is Stephen Krashen's Input Hypothesis (1982), which suggests that language acquisition happens best when learners are exposed to understandable input in meaningful contexts. Social media, with its videos, chats and posts, provides these rich and immersive environments. Researchers like Mark Warschauer (1997) and David Crystal (2001) also add valuable perspectives. Warschauer's work on online communication highlights how collaborative platforms enhance learning; while Crystal's exploration of internet language shows how digital communication is shaping the way we use and learn languages.

Social media platforms such as Instagram, TikTok, Facebook and Twitter provide unique opportunities for language learners. Platforms like TikTok and Instagram let users create short, engaging videos. Language learners can use these tools to practice by sharing stories, tutorials or vlogs in their target language. For instance, they could make Instagram reels showing how to use idioms in everyday situations. Facebook groups or apps like Speaky and HelloTalk connect learners with native speakers for conversation practice. These exchanges offer real-life exposure to the language and cultural insights. Twitter is perfect for short, concise communication. Learners can join discussions using specific hashtags or participate in challenges to practice vocabulary and grammar in a fun way. YouTube channels and podcasts are treasure troves of authentic content. Learners can watch interviews, listen to podcasts, or follow tutorials to improve listening and pronunciation skills.

Social media challenges, like a "30-day language learning challenge", encourage consistent practice. Apps like Quizlet also integrate social features such as flashcards and quizzes to keep learners engaged. Platforms like Bamboozle and Wordwall add interactive elements like games, leaderboards and competitions to motivate learners and

make language learning more fun. Social media offers access to cultural trends, holidays and traditions through posts, videos and live streams. For example, learners can follow influencers or content creators from specific countries to learn about their daily lives, slang and cultural expressions. Platforms like Instagram Live, Facebook Live or TikTok Live host educational sessions where language learners can ask questions, engage in discussions and hear from native speakers or language instructors.

The use of social media in language learning brings several benefits. Thus, fun and engaging content keeps learners interested, increasing their motivation; real conversations with native speakers help learners understand cultural and linguistic nuances, producing authentic interaction in this way. As most social media platforms are free they provide access to a wealth of resources. Moreover, social media enables learners to study anytime and anywhere, fitting into busy schedules; interacting with global users exposes learners to various accents and dialects, enhancing listening skills.

Social media has revolutionized the way we learn languages, offering a range of interactive tools and resources that make learning more engaging and personalized. However, there are challenges to consider. Learners can easily get distracted, encounter unreliable sources, or feel overwhelmed by the vast amount of information available. To address these issues, educators must guide learners in using these tools effectively by encouraging critical thinking, setting specific learning goals, and curating reliable resources.

Practical examples of how social media is being used in real-life language learning include trends like TikTok's popular "How to say 'hello' in five languages", where short, memorable videos promote daily practice, or Twitter's hashtag challenges such as #LearnGerman or #SpanishWordOfTheDay, which inspire learners to share their knowledge and connect with others. Additionally, collaborative projects in language exchange groups, like creating multilingual storybooks or hosting online language game nights, further enhance the experience. In conclusion, social media is reshaping language learning by blending traditional methods with modern, interactive tools. It provides

access to authentic content, facilitates connections with native speakers, and creates a more immersive and meaningful learning environment. When used thoughtfully, social media makes language learning not only more enjoyable but also more effective, offering a dynamic and personal approach to mastering a new language.

REFERENCES

1. Barrot, J. Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer Assisted Language Learning*, 35, 2021. P. 2534–2562.
2. Crystal, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 4–26.
3. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. P. 20–30.
4. Stanley, G. *Language Learning with Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 250 p.
5. Warschauer, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81, 1997. P. 470–481.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>

УДК 373.5.016:811.111

Nataliia PYLIACHYK

PhD in Philology, Associate Professor

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Yulianna KOSTIV

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**A COMPARATIVE STUDY OF TASK-BASED AND COMMUNICATIVE
TEACHING METHODS IN ESL CLASSROOMS FOR ADOLESCENTS**

Proficiency in English provides individuals with a wide range of opportunities in education, career advancement, and global communication. As English has become the dominant language in international business, science, and academia, the ability to communicate effectively in English is increasingly essential. This makes English as a Second Language (ESL) teaching a crucial component of education, particularly for adolescents, who are at a formative stage in their cognitive and linguistic development.

To ensure effective language acquisition, teaching methodologies should go beyond the mere explanation of grammatical rules. Instead, they should actively engage students in meaningful language use, encouraging both fluency and accuracy in real-life communication. Modern ESL teaching uses approaches that emphasize interaction, collaboration, and contextual learning, allowing students to develop linguistic competence in authentic situations.

Among the most widely implemented methodologies are Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT). Both approaches prioritize student engagement and practical language application, aiming to create a dynamic learning environment that fosters communication skills. However, they differ in their specific instructional strategies and pedagogical emphases. CLT focuses on developing communicative competence through interaction, role-playing, and meaningful conversations, while TBLT structures learning around the completion of tasks that mimic real-world activities, guiding students to acquire language naturally through problem-solving and collaboration [2; 3].

CLT aims to develop communicative competence by prioritizing real-life interactions rather than just grammatical accuracy. It follows key principles such as learner-centered approach, in which the focus is on the student; language fluency over accuracy (students should not only know the language but also use it in various contexts); practical application (lessons should be designed so that students can apply their knowledge in real-life situations). Moreover, the teacher's role is very important as he/she acts as a facilitator and guide, encouraging and motivating students to express

their thoughts and ideas. This method helps build students' confidence and communication skills but may not emphasize grammar enough [3: 155].

On the other hand, TBLT aims at using meaningful tasks as a way to learn the language. According to Jane Willis, TBLT follows three stages: the pre-task stage, where the teacher introduces the topic and key vocabulary, the task cycle, where students work in pairs or groups while the teacher observes, and the language focus stage, where students analyze language use and receive feedback. The strength of TBLT is that it provides engaging and meaningful real-world tasks, but it can be challenging for beginners and requires careful lesson planning [5].

To make these methods more effective, teachers can implement meaningful tasks that reflect real-life situations. For example, in CLT, students can participate in role-playing activities such as ordering food at a restaurant, simulating a job interview, or discussing social issues in a debate. These activities promote spontaneous conversation and practical communication.

Furthermore, TBLT allows students to engage in problem-solving activities where they need to negotiate meaning, express opinions, and justify their choices, thereby strengthening their ability to communicate effectively. For example, students can be given scenarios such as planning a budget for a school trip, drafting an action plan for an environmental campaign, or developing a proposal for a community project. These tasks require students to use language in context while also applying logical reasoning and creativity [4].

In conclusion, both CLT and TBLT have their advantages and challenges. CLT promotes fluency and interaction, while TBLT ensures language learning through practical tasks. The best ESL instruction often combines elements of both methods, adapting to students' proficiency levels and learning needs. Teachers should explore different strategies and professional resources to create engaging lessons that help students become confident English speakers.

Additionally, integrating technology into these approaches, such as using digital collaboration tools, online discussion forums, and multimedia resources, can further enhance student engagement and language acquisition. Ultimately, a well-balanced combination of communicative and task-based strategies can lead to more dynamic and effective ESL instruction.

REFERENCES

1. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow: Pearson Education, 2015. 456 p.
2. Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 285 p.
3. Richards, J. C., Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.
4. Swain, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. 2000. P. 97–114.
5. Willis, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996. 250 p.

УКД 811.112.2

Наталія ТКАЧУК

доктор філософії, доцент

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Аліна ЧЕРНОВСЬКА

здобувачка першого рівня вищої освіти (бакалаврського)

за ОП «Німецька мова і література»

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**ТЕСТУВАННЯ НА ПЛАТФОРМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ:
З ПЕРСПЕКТИВ ЗДОБУВАЧА ТА ВИКЛАДАЧА
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ОІМ
ЗА ПІДРУЧНИКОМ *AKADEMIE DEUTSCH B2+*)**

Тестування при вивченні іноземних мов є одним із найважливіших засобів контролю та оцінювання здобутих знань. Основним орієнтиром у цьому контексті для європейських мов виступає Європейська рамкова програма з мов (нім. *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*), яка визначає чіткі критерії для перевірки ключових мовних компетентностей [1].

Говорячи коротко про мовні компетентності слід сказати, що *розуміння читання* передбачає здатність розуміти зміст текстів різної складності та перевіряється за допомогою завдань на пошук основної ідеї, деталей і аналізу тексту, *розуміння слухання* оцінює, чи можна зрозуміти важливу інформацію, деталі та наміри мовця в аудіоматеріалах, а *граматична компетентність* перевіряє вміння правильно використовувати граматичні правила відповідно до передбаченого рівня знань.

Європейська рамкова програма з мов уніфікує підходи до тестування, роблячи його об'єктивним і прозорим, допомагає зробити тестові завдання більш практичними, наближеними до реальних потреб осіб, які вивчають мови, та узгодженими з міжнародними стандартами.

Одним з форматів тестування є формат *multiple choice* (багатоваріантний вибір), під час якого пропонуються запитання або твердження з кількома варіантами відповіді. Серед цих варіантів слід вибрати одну правильну. Перевагами названого формату є те, що такі тести займають менше часу для адміністрування порівняно з тестами, що вимагають письмових відповідей, та забезпечують об'єктивність оцінки. Важливою перевагою є також те, що

правильно розроблені тести з множинним вибором знижують вплив факторів, які не мають відношення до знань, таких як почерк чи ясність подання відповіді.

Особливим фактором формату *multiple choice* є те, що таке тестування легко адаптується до рівня учня: кількість варіантів та складність тексту можна змінювати. Таким чином, використання 4-х відповідей має значні переваги перед 3-ма ¹. Існують певні аргументи для використання саме 4-х варіантів: 1) Баланс між складністю та випадковістю: При 3-х варіантах відповіді ймовірність випадкового вгадування правильного варіанту становить 33,3%, а при 4-х варіантах – 25%, що дозволяє точніше оцінити рівень знань учасників тестування; 2) Оптимальна кількість варіантів: 4-и варіанти відповіді вважаються найбільш оптимальними з точки зору когнітивного навантаження, оскільки 3-и відповіді можуть бути занадто обмеженими, що не дає можливості створити повноцінну перевірку знань, а 5 чи більше варіантів можуть вводити додаткову складність, створюючи зайву працю для учасника тесту через необхідність врахування більшої кількості можливих варіантів; 3) Якість дистракторів: Для створення якісних дистракторів (неправильних, але логічних варіантів) на 3-х варіантах часто бракує простору для ефективної перевірки глибини знань. 4-и варіанти дозволяють включити більше дистракторів, що краще розкривають помилкові уявлення та типові помилки; 4) Різноманітність вибору: 4-и варіанти відповіді знижують ймовірність механічного вибору та сприяють більш свідомому процесу відбору відповіді. Наведемо приклад:

Для тестування до теми «Umformung: Partizip I als Attribut – Relativsatz» в розділі 31 підручника Akademie Deutsch B2+ [7: 71] ² пропонується завдання:

Im Satz „Stillende Mütter geben diese Substanz an ihre Babys weiter“ sind stillende Mütter ...

a. ... die Mütter, die stillen

¹ Більшість тестових завдань формату *multiple choice* містить традиційно три варіанти відповіді.

² В підручнику Akademie Deutsch B2+ використовується варіант з 3-ма відповідями в завданнях з множинним вибором [7: 29]

- b. ... die Mütter, die stillen werden
- c. ... die Mütter, die gestillt werden
- d. ... die Mütter, die gestillt haben

Наш аналіз: 3-и варіанти, а саме „a“, „b“, „d“, є варіантами, які вимагають вибору між часовими формами активного стану, тобто форма *Präsens stillen*, форма *Futur stillen werden*, форма *Perfekt gestillt haben*. Вибір між формою *Präsens* та формою *Perfekt* є вирішальним, але варіант з формою *Futur* запропонований для ускладнення завдання. А 4-ий варіант, тобто варіант в пасивному стані *gestillt werden* може спонтанно видатися правильним, бо дієслівні форми *Partizip I* та *Partizip II* відрізняються саме активним та пасивним значенням, що ще більше ускладнить завдання.

Обґрунтування: При використанні 3-х варіантів відповідей респондент легше вгадає/ знатиме правильний варіант, оскільки кількість можливих варіантів значно зменшується, що не відбудеться при 4-х варіантах.

Таким чином, використання 4-х варіантів відповіді є оптимальним вибором, що забезпечує ефективне оцінювання знань, зберігаючи при цьому правильний баланс між складністю завдання і точністю результатів.

Тестування на платформі дистанційного навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (<https://d-learn.pnu.edu.ua>) має формат з 4-ма варіантами відповідей.³ Тестування на платформі *d-learn* є дуже зручним і ефективним інструментом для перевірки знань та моніторингу прогресу в навчанні. Платформа забезпечує зручність в адмініструванні тестів і завдань для викладачів, автоматизуючи процес перевірки та зворотного зв'язку, та зручна в доступі та має миттєвий зворотний зв'язок для студентів. Доступність в будь-який час і з будь-якого місця, знижує тиск, який виникає на фізичних тестуваннях. Миттєвий зворотний зв'язок допомагає швидко зрозуміти свої помилки та

³ D-learn — це платформа для дистанційного навчання, розроблена та впроваджена в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, є частиною діяльності Навчально-наукового центру якості надання освітніх послуг і дистанційного навчання університету.

коригувати свої знання, що покращує процес навчання і дозволяє усвідомити, на що потрібно звернути особливу увагу.

Платформа d-learn використовує тестування на основі множинного вибору з 4-ма варіантами відповідей, що є дуже ефективним методом оцінювання, оскільки забезпечує об'єктивність результатів та знижує ймовірність випадкового вгадування. З перспективи здобувачів, це допомагає зосередитися на важливих аспектах матеріалу, оскільки постає вибір серед кількох варіантів і студент повинен ретельно аналізувати кожен з них, що сприяє кращому закріпленню знань.

Наведемо знову приклад: Для тестування на платформі d-learn до теми Passiversatz в підручнику Akademie Deutsch B2+ [7: 29] доповнюємо запропоновану в підручнику вправу з множинним вибором з 3-ма варіантами ще 1-м варіантом, тобто завданням – 4-ма варіантами.

Завдання: Was bedeutet der Satz „Nur so sind die Konflikte lösbar“? –

- a. Konflikte können nur so gelöst werden.
- b. Konflikte müssen so gelöst werden.
- c. Konflikte werden so gelöst.
- d. Konflikte löst man so.

Аналіз: Вибір між варіантами „a“, „b“, „c“ в підручнику полягає у виборі між реченнями з модальними дієсловами können vs. müssen та варіантом з реченням без модального дієслова, але в пасивному стані. Варіант „d“ буде варіантом для вибору між реченнями в активному та пасивному стані. Через варіант „d“ виявляється необхідним ще один аспект теми.

Як висновок зауважимо, що тести з чотирма варіантами відповіді є оптимальними, оскільки вони знижують ймовірність випадкового вгадування, дозволяючи точніше оцінити знання. Чотири варіанти відповіді дають більше простору для створення якісних дистракторів і сприяють більш глибокому аналізу, що підвищує точність оцінювання знань. Платформа, створена на базі

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, d-learn є зручним і ефективним інструментом як для студентів, так і для викладачів. Для студентів тестування з використанням множинного вибору забезпечує об'єктивність оцінки і дозволяє зосередитися на ключових аспектах матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>. — Дата звернення: 25.01.2025.
2. Тарант, М., Веар, Дж., & Мохаммед, А. (2009). Аналіз якості питань з множинним вибором, що використовуються в тестах з високими ставками.
3. Завдання множинного вибору. Вікіпедія. Доступно за посиланням: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%B2%D0%B8%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%83 Дата звернення: 25.01.2025.
4. D-learn: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Доступно за посиланням: <https://d-learn.pnu.edu.ua> Дата звернення: 25.01.2025.
5. WEMPE-BIRK, A., SCHENK, B., RENN, C. u.a *Akademie Deutsch B2+*. 2021. Hueber.

НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 378.811.161.2'367

Наталія ІВАНИШИН
канд. філол. наук, доцент
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Модернізація освітньої системи, особливо у сфері фахової передвищої освіти, спонукає освітян до впровадження новітніх методів підготовки професіоналів, які зможуть успішно конкурувати на ринку праці. Сучасні музиканти мають відповідати широкому спектру професійних критеріїв – це не тільки глибокі знання спеціальних дисциплін, але й бездоганне володіння українською мовою та здатність ефективно використовувати її у різних контекстах, насамперед у професійній діяльності.

Питання специфіки викладання української мови у закладах фахової передвищої освіти неодноразово ставало предметом спеціального наукового аналізу. Так, В. Обєда розробляла використання технологій проблемного навчання [3], М. Сорока акцентувала на застосуванні інноваційних технологій при вивченні української мови й літератури в коледжах [4], Р. Стефурак, І. Бабій, Н. Іванишин описували навчальний потенціал тестових завдань при вивченні лексикології та фразеології [1]. Незважаючи на значну кількість розробок, присвячених особливостям актуалізації професійно зорієнтованого навчання української мови, комплексного дослідження, яке б усебічно враховувало специфіку навчання в коледжах музичного профілю все ще немає.

Звичайно, для досягнення високого рівня володіння мовою потрібна адаптація навчальної програми з української мови, яка би враховувала специфіку майбутньої професійної діяльності, тобто підвищувала мотивацію студентів-музикантів до вивчення української мови, формувала професійні мовленнєві компетенції, гарантувала практичну цінність мовної підготовки, а також створювала міцний зв'язок між мовною та фаховою освітою.

Ключовими аспектами такої адаптації для студентів музичного профілю є насамперед підготовка професійно зорієнтованого лексичного матеріалу, покликаного розвинути метамову майбутніх фахівців, дозволити їм вільно й доречно послуговуватися її засобами; формулювання практичних завдань з урахуванням специфіки фаху; розробка вправ, які би розвивали комунікативні навички студентів-музикантів; опрацювання типових документів, які широко використовуються в практиці установ, пов'язаних із музичною діяльністю; організація й відпрацювання творчих завдань, що стосуються обраного студентами фаху. Зазначаємо, що спробу пристосувати програму з української мови для студентів закладів фахової передвищої освіти гуманітарного профілю було зроблено авторкою в навчально-методичному посібнику «Українська мова» (для студентів закладів фахової передвищої освіти) [2].

Розгляньмо детально реалізацію кожного з аспектів. Так, упровадження фахового лексичного матеріалу передбачає зосередження на кількох моментах: включення до програми музичної термінології українською мовою; вивчення етимології музичних термінів; аналіз професійних жаргонізмів та їх літературних відповідників; робота з термінологічними словниками музичної галузі; підготовка текстів диктантів чи переказів на музичну тематику, підготовка словникових диктантів, які би містили музичні терміни. Наприклад: *Прочитайте текст. Випишіть з нього та запишіть фонетичною транскрипцією музичні терміни. Поясніть їх значення.*

Розробка практичних завдань з урахуванням специфіки фаху дозволяє акцентувати на написанні відгуків про концерти чи рецензування музичних творів, складання до них анотацій; підготовці усних презентацій про композиторів тощо.

Невід'ємною частиною професійної підготовки фахівця є ознайомлення з документацією, тому на відповідних заняттях варто відпрацювати написання резюме, заяв, автобіографій, акцентувати на правилах написання концертних програм, анонсів, прес-релізів.

При підготовці творчих завдань також обов'язково варто враховувати фахову специфіку, тому цей компонент може бути зреалізований при написанні власних віршів до мелодій, створенні есе-описів музичних композицій, підготовці сценаріїв музичних заходів.

Окремо варто зупинитися на розробці вправ, спрямованих на розвиток комунікативних навичок, адже одним із основних завдань курсу «Українська мова» є вміння вільно спілкуватися державною мовою на будь-яку тему. Професійне спілкування в цьому ключі є чи не найважливішим інструментом підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно взаємодіяти у професійному середовищі. Саме тому збагачення професійного словникового запасу, засвоєння норм поведінки, удосконалення культури мовлення, подолання страху прилюдних виступів, формування навичок конструктивного діалогу є тими аспектами, які повинні бути максимально зреалізованими у програмі курсу. Сприятимуть формуванню комунікативно вправної особистості відпрацювання навичок публічних виступів на музичну тематику; розвиток умінь вести професійний діалог українською мовою; формування навичок написання програм концертів тощо.

Отже, специфіка викладання українському мови у закладах передвищої освіти гуманітарного профілю полягає насамперед у професійній та соціальній адаптації, розвитку мовленнєвих компетенцій та розкритті професійних якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Р. І. Стефурак, Н. Я. Іванишин, І. О. Бабій Навчальний потенціал тестових завдань з лексикології та фразеології в середніх навчальних закладах. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 1. С. 45—48.
2. Іванишин Н. Я. Українська мова (для студентів закладів фахової передвищої освіти) : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Голіней О. М., 2021. 209 с.
3. Обєда В. О. Використання технології проблемного навчання у процесі вивчення синтаксису української мови студентами II-го курсу університетського коледжу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 163-167.
4. Сорока М. В. Застосування інноваційних технологій під час вивчення української мови та літератури в коледжі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 2. С. 234-241.

UDK 377

Svitlana KOZUBSKA

*PhD student of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University*

CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF IT STUDENTS IN PROFESSIONAL COLLEGES

The key prerequisite for studying the development of foreign language communicative competence of future IT specialists in professional colleges is the development of a system of parameters for its assessment, in particular criteria and

indicators. Modern scientific literature presents different interpretations of these concepts depending on the specific objects of assessment in pedagogical research, which actualizes the need to clarify their content in the context of our study.

Given the complex nature of pedagogical phenomena and processes that become objects of experimental research, scientists often demonstrate different views on their essential features, and therefore define the criteria and indicators of their assessment in different ways. The various options for criterion parameters for assessing the development of foreign language communicative competence of future IT specialists are clear confirmation of this [1; 3; 4] and even for its individual components, for example, lexical competence [6], reading competence [2], speaking competence [5], etc.

The analysis of publications on this issue proves the absence of a single system of criteria and indicators for the development of foreign language communicative competence of IT specialists in general and its individual components in particular due to the subjective vision of scientists of the relevant issues in the context of the specifics of their research. At the same time, generalizing their results and taking into account the components (motivational, cognitive, activity) that we have identified in the structure of foreign language communicative competence of an IT specialist, we consider it appropriate to define such criteria for its development as motivational-value, linguistic-cognitive and communicative-activity, which together constitute an integrated set of requirements for the readiness of an IT specialist for foreign language communication in the modern globalized, multilingual world in general and the professional environment in particular. Let us consider in more detail the essence of each of the above mentioned criteria by specifying their indicators.

The motivational-value criterion involves assessing the value attitudes and motives regarding foreign language communication, including the professional activities of a modern IT specialist. It helps to determine the degree of development of positive value attitudes towards a foreign language as a means of personal and professional development, and motivation for continuous improvement of one's own foreign

language knowledge and skills of IT students in professional colleges. Thus, in general, this criterion provides an opportunity to find out the depth of understanding and awareness of future IT specialists of the significance of a foreign language in the context of personal and further professional self-realization.

Taking this into account, the key indicators of the motivational-value criterion for the development of foreign language communicative competence of professional junior bachelors in the specialties Information systems and technologies, Computer science, Computer engineering and software engineering are as follows: understanding the value of a foreign language as an effective tool in professional self-realization and professional self-improvement; stable motives for mastering a foreign language for the sake of one's own personal, professional growth and integration into the international educational and professional environment; positive attitude towards foreign language communication in the process of educational and future professional activities; interest in using a foreign language in a cross-cultural educational and professional environment.

The linguistic-cognitive criterion involves assessing the knowledge of future IT specialists about the system of a foreign language and the norms of its functioning in various communicative contexts, containing professional ones. It focuses on the system of knowledge about lexical units, grammatical structures of a foreign language, the norms of their use in speech, usage strategies, etc. Accordingly, this criterion makes it possible to assess the thoroughness of the knowledge component of foreign language communicative competence of future professional junior bachelors in IT specialties, namely the degree of their awareness of the lexical and terminological system of a foreign language, the rules of grammatically and stylistically correct design of foreign language speech, and communicative strategies in various communication situations, including professional ones.

In this context, the linguistic-cognitive criterion of foreign language communicative competence of applicants for IT professions in professional colleges should be characterized by such indicators as: knowledge of terminology typical of

foreign language IT discourse; knowledge of the rules for using grammatical constructions in foreign language speech; knowledge of oral and written communication strategies in a professional IT environment; knowledge of the functional styles of a foreign language and the specifics of building communication in a cross-cultural professional environment of the IT sphere.

Ultimately, the communicative-activity criterion involves assessing the practical skills of IT specialists in the field of foreign language communicative activity. It makes it possible to assess the direct skills of foreign language communication through the prism of all types of speech activity – reading, listening, writing, speaking. In particular, this criterion provides an opportunity to find out the degree of ability development of IT students in the system of professional pre-higher education to correctly, clearly and understandably express their thoughts using foreign language means in oral and written form in various communicative situations, comprising professional ones, to perceive foreign language information, counting professional information, to select stylistically correct means and strategies of foreign language interaction taking into account the specifics of a particular sphere of communication.

Therefore, the communicative-activity criterion of foreign language communicative competence is characterized by such indicators as: the ability to use terminology of the IT sphere in order to implement receptive and reproductive acts of communication; the ability to operate with grammatical structures in foreign language communication in IT environment; the ability to construct one's own foreign language utterances and decode the content of foreign language messages in oral and written form; the ability to use functional styles of a foreign language taking into account the specifics of cross-cultural IT discourse.

Therefore, a clear identification and justification of criteria and indicators presents a diagnostic toolkit for measuring the development of foreign language communicative competence of IT students in professional colleges.

REFERENCES

1. Вяхк І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. ... к. пед. н. : 13.00.04. Вінниця, 2013. 255 с.
2. Добровольська Н. Л. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні : дис. ... д. філос. : 011. Тернопіль, 2021. 290 с.
3. Колісник В. Ю. Формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності : дис. ... к. пед. н.: 13.00.04. Черкаси, 2018. 260 с.
4. Синєкоп О. С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. дис. ... д. пед. н. : 13.00.02. Київ, 2022. 718 с.
5. Хомик А. Ю. Формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій. дис. ... д. філос. : 011. Тернопіль, 2022. 290 с.
6. Шандра Н. А. Формування англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури. дис. ... к. пед. н. : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 238 с.

УДК 821.111

Ірина МАЛИШІВСЬКА

кандидатка філологічних наук

доцентка кафедри англійської філології

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника

Христина СЛИВКА

студентка 3 курсу факультету іноземних мов

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника

Олександра САДОВА

студентка 3 курсу факультету іноземних мов
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника

LITERATURE AS A TOOL FOR EXPLORING GENDER AND SOCIAL INEQUALITIES

Teaching feminist topics through literature is an effective way to help students understand gender roles and social inequalities. Literature provides concrete examples of women's struggles and achievements, encouraging critical thinking and discussions about societal norms. By analyzing characters who challenge traditional gender expectations, students can explore historical and contemporary perspectives on feminism. Novels like *The Queen's Gambit* offer valuable insights into the challenges women face in male-dominated fields, making them an important tool for education.

In contemporary literature, novels about gender roles have become very popular. They highlight different aspects of women's lives, from work challenges to personal growth. Books like Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* (1985) show the restrictions society places on women, while Brit Bennett's *The Vanishing Half* (2020) explores identity and independence. Some stories focus on women in fields dominated by men, like sports and science. *Hidden Figures* (2016) by Margot Lee Shetterly tells the story of African American women who played key roles at NASA. Bonnie Garmus' *Lessons in Chemistry* (2022) follows a female scientist who challenges gender norms in the 1960s. Walter Tevis' *The Queen's Gambit*, written in 1983, also looks at a male-dominated field – professional chess.

The Queen's Gambit tells the story of Beth Harmon, an orphaned girl with an extraordinary talent for chess, who rises to international fame despite societal prejudices. Scholars have explored *The Queen's Gambit* from different angles, focusing on its take on gender roles. Rima Sarah, Tenny Sudjatnika, and Agry Pramita see Beth Harmon's journey as a fight against gender discrimination in sports, proving that women can

succeed in male-dominated fields [2]. Xinyi Zeng studies Beth's speech, showing how she challenges traditional ideas about how women should talk, reinforcing the novel's theme of female empowerment [4].

In the novel, we see a contrast between Beth's worldview and that of her adoptive mother, Alma Wheatley, who can be seen as someone who followed the stereotypical societal rules of that time. Alma once dreamed of being a pianist but eventually followed society's expectations of marriage and home life. She represents the gender norms of her time, subtly discouraging Beth from being independent. The aim of the study is to demonstrate how teaching literature can provide a means to explore challenging topics, such as gender roles and stereotypes.

According to OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights) "a gender stereotype is a generalized view or preconception about attributes or characteristics, or the roles that are or ought to be possessed by, or performed by, women and men. These stereotypes can be harmful when they limit individuals' abilities to develop personal skills, pursue careers, and make choices about their lives" [1]. In *The Queen's Gambit*, multiple stereotypes about women are present. One is the expectation that women should be content with domestic life rather than pursuing careers. Another is the belief that intellectual pursuits, particularly chess, are a man's domain. These stereotypes are evident in the conversations between Beth and Alma. For example, when Beth expresses her desire to work, Alma reacts with disbelief:

"I'd like to get a job for after school."

Mrs. Wheatley blinked at her. "A job?"

"Maybe I could work in a store or wash dishes somewhere".

Mrs. Wheatley stared at her for a long time before speaking. "At thirteen years of age?" she said finally. She blew her nose quietly on a tissue and folded it. "I should think you are well provided for."

"I'd like to make some money"[3: 55].

Here, Alma’s reaction shows the common belief that a young girl shouldn’t focus on financial independence. Instead, she suggests that Beth should accept care rather than try to be self-sufficient, reflecting the wider social expectation that women should depend on men or guardians for financial support.

The author doesn’t leave readers to guess the nature of his characters; instead, he directly presents their worldviews and struggles. Another passage highlights Beth’s departure from traditional gender norms:

“Some of the other students talked about going to college after high school, and some had professions in mind. Two girls she knew wanted to be nurses. Beth never participated in these conversations; she already was what she wanted to be. But she talked to no one about her traveling or about the reputation she was building in tournament chess”[3: 92].

Beth’s isolation emphasizes how her ambitions separate her from her peers, who mainly see their futures in socially accepted female professions. While other girls at school consider nursing (a traditional female role) Beth has already found her place in the intellectual world of chess, a field not easily accessible to women.

Novels like *The Queen’s Gambit* are crucial in challenging traditional gender roles by presenting alternative narratives of female ambition and resilience. These stories allow students to see that women’s fulfillment does not have to conform to societal expectations – whether as housewives or professionals, their choices should be self-determined rather than imposed. By portraying women who both resist and conform to gender norms, such literature encourages a deeper understanding of the various ways women manage their dreams and realities.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Gender stereotyping. URL: <https://www.ohchr.org/en/women/gender-stereotyping> (date of access: 31.01.2025).

2. Sarah R., Sudjatnika T., Pramita A. THE WOMAN'S EXISTENCE IN WALTER TEVIS'S THE QUEEN'S GAMBIT. *Saksama*. 2023. Vol. 2, no. 1. P. 1–13. URL: <https://doi.org/10.15575/sksm.v2i1.25911> (date of access: 28.01.2025).
3. Tevis W. S. *The Queen's Gambit*. Rosetta Books, 2014. 243 p.
4. Zeng X. Rebellion Against Gender Disciplines: Analysing the Female Protagonist Beth's Speech in *The Queen's Gambit* Based on Politeness Principle. *Arts, Culture and Language*. 2024. Vol. 1, no. 7. URL: <https://doi.org/10.61173/ht6k8h39> (date of access: 28.01.2025).

УДК 37.016:81]81'246.3

Nataliia PYLIACHYK

PhD in Philology, Associate Professor

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Vitalina SHOLOPAK

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Sofia TOMENCHUK

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE ROLE OF MULTILINGUALISM IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

In an increasingly interconnected world, the ability to communicate across multiple languages is essential. As global mobility and digital communication continue to expand, the need for individuals who can navigate cultural boundaries and engage effectively with diverse communities has never been more critical. Multilingualism, in this context, is not just an academic advantage; it is a vital skill that plays a central role in fostering intercultural competence. In language and literature education, multilingualism offers a unique opportunity to help students develop the capacity to

understand, respect, and communicate with people from different cultural backgrounds. This article explores how multilingualism contributes to the development of intercultural competence within language and literature education, offering meaningful examples and discussing effective teaching strategies [4].

Language is more than just a tool for communication, it carries the traditions, values, and histories of a culture. Learning a new language is not just about mastering vocabulary and grammar; it is about gaining access to a new worldview, where students learn how different cultures express ideas, emotions, and societal norms. This shift in perspective is fundamental in developing intercultural competence. Multilingualism encourages individuals to step outside of their own cultural experiences and engage with others' ways of thinking and living. In literature, this becomes even more pronounced, as stories from different linguistic and cultural backgrounds can offer rich insights into the complexity of human experiences. Through literature, students can explore how language not only communicates ideas but also shapes cultural identities.

One of the most powerful tools for promoting intercultural competence is multilingual literature. Authors who blend languages or represent multiple cultures provide readers with opportunities to examine the intersection of language, identity, and culture. For example, Zadie Smith's *White Teeth* (2000) uses the multicultural reality of modern Britain, where characters frequently switch between different English dialects, reflecting the cultural hybridity that defines the nation's social fabric. This switching between dialects mirrors the complex identities of Smith's characters, who navigate the intersection of British, Jamaican, and other cultural influences. For students, reading such texts allows them to see how language is used to express different cultural identities and how language choices are shaped by personal and collective histories. Through Smith's work, students come to understand that language is not just a way of communicating, it is a reflection of one's cultural heritage and social context [6].

Similarly, in *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007), Junot Díaz uses both English and Spanish to weave a story about the Dominican-American experience. The

blend of languages in Díaz's narrative mirrors the challenges and richness of living between two cultures. The emotional depth and complexity of bilingualism are captured through the seamless integration of English and Spanish, allowing readers to experience the bilingual characters' struggles, aspirations, and cultural adaptation [2]. For students, Díaz's work highlights the significance of multilingualism in storytelling and illustrates how language can offer profound insight into a character's emotional and cultural world.

Translation is an essential aspect of multilingualism that also promotes intercultural competence. Often, translation is viewed simply as the process of converting words from one language to another, but in reality, it is a form of cultural interpretation. According to Anthony Pym (2010), translation involves understanding not just the words, but also the cultural context and nuances embedded in the language. For example, when students compare the German original of Franz Kafka's *The Metamorphosis* with its English, Spanish, or French translations, they can observe how different linguistic choices affect the meaning and tone of the story [3]. Subtle variations in translation, such as the choice of a single word or phrase, can shift the emotional weight, symbolism, or cultural resonance of the text. This exercise underscores the idea that language is not a neutral tool; it is shaped by culture and context, and meaning is often fluid across languages.

Translation exercises offer students a unique opportunity to deepen their understanding of both language and culture. Through these activities, students learn that translation is not simply about finding equivalent words; it is about interpreting the cultural and emotional subtleties behind the words. These exercises also help students become aware of the limits of direct equivalence in language and encourage them to develop critical thinking skills as they navigate cultural differences.

In addition to literature and translation, there are many ways to incorporate multilingualism into the classroom to enhance intercultural competence. One effective strategy is comparative language analysis, where students compare idioms, expressions, or grammatical structures across languages. For instance, students might examine how

different languages express concepts of love – like the Greek word *agape* (selfless love), the Spanish *querer* (to want), or the French *amour* (romantic love). This comparison not only teaches students about the nuances of language but also exposes them to the different cultural perspectives on emotions and relationships.

Another useful strategy is to explore multilingual literature, where students read works from authors who use more than one language or represent multiple cultural influences. Authors like Chinua Achebe, who blends English and Igbo, or Arundhati Roy, who mixes Hindi and English, offer students a window into how language and culture shape identity. Through these works, students gain insight into the complexities of living between languages and cultures, learning that language is not just a means of communication – it is a key component of how individuals understand and express their place in the world.

Role-playing, debates, and discussions also serve as valuable intercultural communication activities. These exercises encourage students to practice communicating across cultural boundaries in real-world scenarios. For example, students might engage in a role-play where they must negotiate a business deal with partners from different countries, learning how to navigate language barriers, address cultural differences, and demonstrate empathy and understanding in their communication. These activities prepare students to be more flexible and adaptable when interacting with people from diverse backgrounds.

In the digital age, technology provides additional avenues for promoting multilingualism and intercultural competence. Online platforms such as Duolingo, Tandem, and HelloTalk offer students opportunities to practice their language skills with native speakers, which helps them improve both their language proficiency and cultural understanding. These platforms provide real-time, interactive experiences that allow students to immerse themselves in the language and culture in a way that traditional classroom learning cannot.

Language exchange programs offer another excellent opportunity for students to engage with native speakers and experience the cultural subtleties that language conveys. Through these programs, students learn to navigate cultural norms, gain exposure to everyday language use, and better understand the cultural contexts in which language is spoken. These experiences complement classroom learning and deepen students' ability to engage effectively with speakers from diverse cultural backgrounds.

Multilingualism is a powerful tool for developing intercultural competence, particularly in language and literature education. By engaging with multilingual texts, practicing translation, and participating in intercultural communication activities, students gain not only linguistic skills but also a deeper understanding of the cultural contexts that shape language. The benefits of multilingual education extend far beyond language proficiency: they foster empathy, critical thinking, and global citizenship. As the world continues to grow more interconnected, multilingualism equips students with the necessary tools to navigate cultural differences, engage meaningfully with diverse communities, and contribute to a more inclusive and interconnected world.

REFERENCES

1. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matter, 1997. 224 p.
2. Díaz, J. *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. Riverhead Books, 2007. 335 p.
3. Kafka, F. *The Metamorphosis*. Kurt Wolff Verlag, 1915. 128 p.
4. Pym, A. *Exploring Translation Theories*. Routledge, 2010. 276 p.
5. Roy, A. *The God of Small Things*. Random House, 1997. 421 p.
6. Smith, Z. *White Teeth*. Jonathan Cape; Pantheon Books, 2000. 448 p.

ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ

УДК 81`42

Ольга Бойко

*викладач кафедри германської філології та методики
викладання іноземних мов*

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Діана М'ягка

*студентка 4 курсу ф-ту філології, історії та політико-юридичних наук
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ НА МАТЕРІАЛІ ДОПИСІВ СОЦМЕРЕЖІ INSTAGRAM

Анотація. Значення скорочень у комунікації соціальних мереж виходить за рамки економії простору: вони несуть інформаційне, емоційне та культурне навантаження, допомагають користувачам швидше та ефективніше передавати свої думки, емоції та ставлення. Вивчення лінгвістичних особливостей англомовних скорочень у постах Instagram є важливим для розуміння мовних тенденцій у цифровому середовищі та процесів формування сучасної лексики [4: 78-80]. Воно сприяє розвитку нових методів і підходів щодо вивчення, а також дослідження мовних одиниць.

Ключові слова: англомовні скорочення, дописи соціальної мережі Instagram, лінгвістичні особливості, цифрова комунікація.

Вступ. Сучасна англійська мова активно змінюється під впливом цифрових комунікаційних платформ, зокрема соціальних мереж, де щодня з'являється величезна кількість нових текстів, наповнених специфічною мовною виразністю. Instagram, як одна з найпопулярніших соціальних платформ, де користувачі публікують короткі тексти, фото й відео, є багатим джерелом сучасних

англомовних скорочень, які відображають як технічні, так і культурні особливості новітньої комунікації.

Критичний огляд літератури. Дослідження лінгвістичних особливостей англомовних скорочень не втрачають своєї актуальності впродовж тривалого часу. Науковці активно ними послуговуються для дослідження мовної економії, пришвидшення та спрощення комунікації. Зокрема наукові розвідки взаємозв'язку знаків та символів продемонстровані у роботах Бондаренко О. В., де скорочення розглядається як процес, спрямований на вилучення частини основи, що дозволяє створити компактне слово, яке зберігає початкове значення [1: 76-77]. Згідно з С. М. Єнікєєвою, скорочення виконує подвійну функцію: трансформує існуючі лексичні одиниці (формотворення) та формує нові номінативні одиниці (словотворення) [2: 1-2]. Г. І. Сидорук наголошує, що скорочення — це не лише мовний інструмент, а й адаптивний механізм, спрямований на економію часу, зусиль і ресурсів у цифрову епоху, особливо в умовах інтернет-комунікації [3: 292-293].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дослідження англомовних скорочень у дописах соціальної мережі Instagram виявило їхню значущість у сучасній цифровій комунікації. Скорочення класифікують за категоріями, що описують стиль життя, приналежність до модної індустрії (*combo* [2]), взаємодію на емоційному рівні (*sm* [5]) та безпосередньо на платформі Instagram (*DM* [10]), локацію у просторі й часі (*Cph* [1; 3] приналежність до творчості (*synth* [7]) та соціуму (*Jr* [8]), медійних сфер (*pov* [4]), загально-побутової сфери (*Twins* [6]), а також займенниковий (*dis* [9]) та сполучниковий характер скорочень (*tho* [4]). Функціональні особливості такого явища полягають у оптимізації, адаптації відносно контингенту, унікальності стилю, тематичній взаємодії та наявності емоційного обміну між користувачами соцмережі. Фонетична прозорість, узгодженість із системою мови, морфологічна редукція та культурна релевантність — основні принципи, що передбачають створення

скорочень. Аналіз показав, що англomовні скорочення не лише полегшують передачу інформації, а й сприяють формуванню нових мовних тенденцій, які відображають культурні, соціальні та технологічні зміни, що зумовлені впливом нових технологій, соціальною та культурною динамікою, глобалізацією та розвитком у напрямку багатозначності.

Висновок. Дослідження продемонструвало, що лінгвістичні особливості англomовних скорочень на матеріалі дописів соцмережі Instagram є важливою складовою, оскільки поява нових технологій та комунікативних явищ зумовлює потребу в її вивченні. Не менш важливим аспектом було і дослідження перспектив впливу англomовних скорочень на тенденції та мовні норми сьогодення. Скорочення виконують функції, які підкріплюються різними формами комунікації у просторі соціальної мережі Instagram, що зумовлює класифікацію за категоріями, функціональними особливостями, принципами створення та можливістю формування нових мовних тенденцій, що відображають соціальні, культурні та технологічні зміни, які представлені новими технологіями, соціальною динамікою та глобалізацією у світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаренко О. В. Особливості перекладу абревіатур, акронімів і скорочень. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. 2015. № 1. С. 76–83.
2. Єнікєєва С. Є. Скорочення слова як механізм формотворення та словотворення в сучасній англійській мові. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2167/1/06esmsam.pdf> (дата звернення: 16.10.2024).
3. Сидорук Г. І. Інтернет-скорочення як засіб мовної економії. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2016. Т. 14. С. 292–299. URL: <https://doi.org/10.31812/filstd.v14i0.232> (дата звернення: 14.10.2024).

4. Haidenko Y. O., Serheieva O. O. FEATURES OF THE USE OF ABBREVIATIONS AND THEIR CLASSIFICATION IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE. *Transcarpathian Philological Studies*. 2022. Vol. 1, no. 24. P. 78–82. URL: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.15> (date of access: 01.02.2025).

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Bennigsen K. Cph feels like something straight out of Gilmore Girls. Instagram. URL: https://www.instagram.com/p/DBrFnpft57b/?img_index=1 (дата звернення: 16.11.2024).
2. Bennigsen K. Early (and cold) autumn walks with my fave 🍁 Also new fave color combo +❤️ unlocked!. Instagram. URL: https://www.instagram.com/p/DB_tAkoTrIA/ (дата звернення: 16.11.2024).
3. Bennigsen K. Morning coffee (and crochet) date with boo got moved inside cuz it got soooo cold in Cph ❄️☐☐ Also what's with. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/p/DCmTJDltKrW/> (дата звернення: 16.11.2024).
4. Bennigsen K. Pov: you document your outfits every time you leave the house One thing is for sure tho — it's always. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/reel/DCJ5yIdNb5U/> (дата звернення: 16.11.2024).
5. Carson S. peachessss 🍑 we love you sm. Instagram. URL: https://www.instagram.com/p/ChNdBHqPTy0/?img_index=1 (дата звернення: 17.11.2024).
6. Carson S. 'Twas the night before. . . ❄️☐. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/p/DCXzzZ8Scag/> (дата звернення: 18.11.2024).
7. Hynes White P. invisible synth, invisible pants. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/p/CwEiCMiPOVr/> (дата звернення: 19.11.2024).

8. Marvelmeme_page. Checkout @memesmarvelanddc and follow. Instagram. URL: https://www.instagram.com/p/C9Cu1ZnI7oP/?img_index=1 (дата звернення: 20.11.2024).
9. Mazzone-Meyer S. New glasses, who dis?. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/reel/DCDLHgCSz6j/?igsh=MTlqcHMzc3F1ZGFydA==> (дата звернення: 20.11.2024).
10. Theviralvocals. The “Did you see the intimidation in his eyes” helppp . . Via: @sabinacarpenter . . DM for credit or removal request (no copyright. Instagram. URL: <https://www.instagram.com/reel/DBNWMclzM43/?igsh=c2xrM21lMTJ4d3h5> (дата звернення: 23.11.2024).

УДК 81`25 :811.111

Оксана ДОЙЧИК

канд. філолог. наук, доцент,

Юлія КАПІТАН

студентка 4 курсу

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**ТАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ УКРАЇНСЬКОЮ
МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ МУЛЬТФІЛЬМУ
«THE SECRET LIFE OF PETS»)**

Вивчення тактик та стратегій перекладу фільмів та мультфільмів з іноземних мов набуває особливої актуальності у контексті українізації контенту, який споживає суспільство, а особливо його юні представники. У цій статті ми не тільки досліджуємо тактики, які можуть бути застосовані при перекладі стилістичних засобів мовлення, але і аналізуємо попередній досвід використання деяких з них на матеріалі мультфільму «The Secret Life of Pets» у перекладі Сергія Ковальчука.

Перш за все, варто зазначити, що вибір перекладацьких стратегій і тактик залежить не тільки від уподобань перекладача, але і потреб суспільства та культурних особливостей. У першу чергу, читач чи слухач помічає **стратегію перекладу**. Вчені-перекладознавці виокремлюють дві стратегії: очуження (форенізація) та одомашнення (доместикація), відмінність від якими полягає у тому, чи потрібно сприймачу «йти на зустріч» іноземній культурі для розуміння змісту. У контексті аудіо-візуального перекладу, який може бути здійснено як у формі дубляжу, так і субтитрування, очуження найчастіше використовується саме для створення субтитрів [2; 5].

Відповідно до обраної стратегії та особливостей матеріалу, перекладач застосовує певні тактики перекладу. **Тактики**, на відміну від стратегій, стосуються передачі конкретних смислових одиниць та мовних засобів цільовою мовою [1;14]. Існує велике різноманіття класифікацій тактик перекладу. Підґрунтям нашого дослідження ми обрали типізацію авторства Жан-Поля Віне та Жана Дарбельне, котрі виокремили такі тактики передачі інформації цільовою мовою:

запозичення, калькування, відмінність між якими полягає в тому, що перше вже є звичним явищем у мові, а друге все ще звучить особливо і є частковим відтворенням слова в оригіналі;

транспозиція (перехід між частинами мови);

дослівний переклад, модуляція та еквіваленція, які передбачають заміну оригінального вислову не дослівним перекладом, а рівноцінною колокацією, при цьому, останнє є більш сталим в обох мовах, тоді як вживання першого – менш стандартизоване;

адаптація, яка, як і *одомашнення*, полегшує розуміння сенсу сприймачами.

Багато згаданих вище тактик було використано для перекладу стилістичних засобів у мультфільмі «The Secret Life of Pets». Застосування стратегії одомашнення значно наблизило оригінальний текст до мови, якою ми

розмовляємо щоденно, та передало чимало культурних аспектів українського побуту. Це можна простежити у порівнянні англійського (оригінального) та українського озвучення.

У мультфільмі «The Secret Life of Pets» здебільшого переважають кінодіалоги, які складаються з вербального та аудіовізуального компонентів, що ускладнює передачу деяких стилістичних засобів цільовою мовою.

В цілому, стилістичні фігури та тропи у будь-якому виді тексту використовують з метою увиразнити мовлення персонажів, надати яскравості мовленню та автентичності висловлюванням. Працюючи з перекладом стилістичних фігур, перекладач обирає між двома варіантами: скопіювати стилістичний прийом з мови оригіналу, перекладаючи його дослівно чи застосовуючи транслітерацію, або передати цей засіб за допомогою підбраного еквівалента у цільовій мові, змінюючи структуру, але зберігаючи ефект. У випадку заміни, а часом і цілковитої відсутності українського відповідника, перекладач має можливість замінити образ, семантичну та граматичну будову стилістичної фігури [3; 410].

Проаналізуємо прийоми, застосовані для перекладу різноманітних стилістичних засобів у мультиплікаційному фільмі «The Secret Life of Pets»:

1) еліптичні структури

Will he?	Думаєш?
----------	---------

Еліптичні структури (неповні речення), які передбачають відсутність у реченні якогось із головних членів, дуже часто використовуються в англійській мові. В українській мові еліпси теж є типовими у різноманітних стилях мови, але мають при цьому велику кількість структурних варіантів [4; 76].

У зазначеному прикладі продемонстровано часто використовувану в англійській мові структуру, яка сприяє компактності мовлення. Тут опущено головне дієслово, і розуміння фрази можливе тільки у попередньому контексті.

Для перекладу С.Я. Ковальчук використовує адаптацію до цільової мови. Тобто тут не зберігається структура висловлення, немає дослівного перекладу, але зміст є зрозумілим і природним для українського глядача.

2) евфемізми

When you were fixed, who taught you to sit the comfortable way?	Коли вас почикали, хто навчив вас сидіти так, щоб не боліло?
---	--

Цей приклад демонструє використання **евфемізму** заради пом'якшення вислову. Слово «**castrated**» було замінено на «**be fixed**». Українською мовою було знайдено відповідник, який не є сталою фразою, але ономотопічно передає звук ножиць, чим і створює той самий ефект, що й оригінал.

3) риторичні вигуки

Come on! Let's go! Move it or lose it!	Ходте за мною! Пан або пропав!
---	---------------------------------------

В обох мовах використано **риторичний вигук** (заклик до дії). Англійська фраза «**Move it or lose it**», яка означає «дій або програй» передана українською приказкою «**Пан або пропав**», яка теж означає заклик до важливого рішення, без якого цілі не досягнути, але зробити це можна тільки ризикнувши. У цьому прикладі перекладач вдало підібрав еквівалент, зберігши при цьому автентичність персонажа, який в українському перекладі часто вживає діалектизми та застарілі слова.

4) антитеза

You may have lots of time, but for me every breath is a cliffhanger .	У вас часу повно, а я своє майже відгавкав.
--	---

Цей приклад демонструє переклад **антитези** між «**have lots of time**» (у вас часу повно) та «**every breath is a cliffhanger**» (кожне дихання для мене напружена

ситуація, небезпека). Її було збережено у перекладі, але другу частину повністю трансформовано, як граматично, так і лексико-семантично, із застосуванням тактики модуляції.

5) порівняння

Just keep your eyes on the road. You're driving like an animal!	Головне – дивися на дорогу. Ти їдиш, як тварина!
--	---

Порівняння у цьому прикладі перекладено без значних трансформацій. Перекладач відтворив зміст майже дослівно, зберігши емоційну складову.

Проаналізувавши переклад стилістичних засобів у мультфільмі «The Secret Life of Pets», приходимо до висновку, що обрана перекладачем стратегія одомашнення реалізована у тактиках перекладу більшості стилістичних фігур та тропів, серед яких риторичні заклики, еліптичні структури, деякі граматичні порушення, інверсія, порівняння, тощо. Перспективним вважаємо дослідження особливостей перекладу українською мовою онімів та метафор у цьому ж мультфільмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійєнко Т.П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Філологічні науки. 2014. Кн. 3 С. 13-17.
2. Бужикова, Р. Доместикація та форенізація під час кіноперекладу / Р.Бужикова, А. Ковальова. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 8 : Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 11. С. 3-6

3. Кропінова Т.В. Переклад кінотексту: специфіка кінотексту як перекладацького об'єкта. *Теорія і практика перекладу*. 2009. Вип. 6. С. 407-411.
4. Ліпатов В. М. Еліптичні речення в англійській та українській мовах. *Studia philologica*. 2014. Вип. 3. С. 75-78.
5. Wang, D. Domestication and Foreignization: a contradiction? *China Translation*. 2002. № 9. С. 24–26.

УДК 378.147:004

Вікторія ІГНАТЕНКО
канд. пед. наук, доцент,
Білоцерківський національний
аграрний університет

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

В індустрії перекладу за останні роки відбулися значні зміни, які певною мірою співпадали із процесом інтернаціоналізації та глобалізації в українському суспільстві в цілому. Сьогоднішня ситуація на ринку перекладацьких послуг має певні особливості, які певним чином трансформують особистість сучасного перекладача, ставлячи перед ним нові вимоги та виклики у період дигіталізації та автоматизації перекладацьких процесів.

Відтак ключовим елементом підготовки сучасних перекладачів є оволодіння навичками використання інструментів автоматизованого перекладу (CAT-програм) та систем термінологічного менеджменту, які нерозривно між собою пов'язані. Це сприяє розвитку професійної компетенції в управлінні мовними ресурсами та забезпечує ефективність роботи перекладача у сучасному вимірі. Вимоги до цих аспектів детально викладені у стандарті EN ISO 17100:2015, який

визначає необхідність забезпечення відповідного технічного обладнання, програмного забезпечення, інформаційних ресурсів і технологій. Особливу увагу приділяють термінологічному менеджменту, що в поєднанні з САТ-системами забезпечує точність перекладів і їх відповідність вимогам клієнтів.

Стандарт BS EN ISO 17100:2015 охоплює не лише перекладацький процес, але й регламентує додаткові послуги, що є невід'ємною частиною сучасної перекладацької практики. Серед таких послуг — уніфікація термінології та менеджмент термінології, які передбачають створення, організацію та управління термінологічними базами даних. Це дозволяє забезпечити точність, послідовність та ефективність перекладу, особливо в спеціалізованих або технічних текстах. Таким чином, термінологічний менеджмент стає важливим інструментом для підтримання якості перекладацьких послуг та задоволення вимог клієнтів.

Управління термінологією або термінологічний менеджмент — це процес ідентифікації, збереження та систематизації термінів, пов'язаних із компанією, клієнтом або продуктом, які потребують узгодженого перекладу. Такий підхід забезпечує точність і ефективність перекладів, впорядковуючи терміни згідно з чіткими правилами їх використання. Це гарантує, що в перекладі буде застосовано правильний термін, сприяючи професійності та узгодженості результату.

Термінологія, або терміни, зберігається в спеціальній базі даних, що називається термінологічною базою, яка доступна через системи автоматизованого перекладу (САТ) або системи керування перекладом. Термінологічна база виконує функції сховища з можливістю пошуку або глосарія, що містить багатомовні терміни разом із довідковими примітками та правилами їх використання. Процес роботи з базою охоплює ідентифікацію, зберігання та управління термінами, включно з додаванням нових записів, оновленням існуючих та видаленням застарілих. Такий системний підхід гарантує точне та послідовне використання термінів у перекладах. Відсутність термінологічної бази (зокрема неналежне її функціонування) створює труднощі для перекладачів,

особливо при роботі з акронімами, синонімами чи абревіатурами, які можуть викликати плутанину без чіткого контексту.

Термінологічні бази працюють на основі систематизованого процесу, відомого як «активне розпізнавання термінів», що спрямований на підвищення точності та ефективності перекладу за допомогою використання спеціалізованої термінології. Основний принцип роботи таких баз полягає в автоматичному пошуку, аналізі та інтеграції термінів, які є ключовими для перекладеного тексту.

На початковому етапі термінологічна база здійснює автоматичне сканування вихідного тексту, виявляючи релевантні та галузеві терміни, які відіграють вирішальну роль у забезпеченні точного перекладу. Після цього система генерує список пропозицій термінів, що включає ключові слова, фрази чи вирази, які відповідають змісту тексту. Перекладачі отримують можливість швидко інтегрувати запропоновані терміни у переклад, використовуючи зручний інтерфейс та інструменти для оптимізації роботи.

Використання термінологічних баз забезпечує стандартизацію та узгодженість термінів у перекладах, що сприяє покращенню їхньої якості. Завдяки цьому виключається необхідність здогадуватись щодо правильного терміна, підтримується єдиний стиль у тексті та досягається професійний рівень перекладацької роботи.

Тому при підготовці майбутніх філологів важливо зосередитися на розвитку навичок ефективного збору, аналізу та структурування термінологічного матеріалу. Такий матеріал може бути зібраний із різних джерел, як-от професійні тексти, словники, глосарії чи наукові публікації, і використовуватися для створення спеціалізованих термінологічних баз.

Вимоги до баз термінів передбачають простоту оновлення, що забезпечує легке додавання або коригування записів, ефективний пошук для швидкого знаходження потрібного терміна серед наявних записів, відображення синонімів, яке дозволяє представити альтернативні назви або форми термінів, а також

надання додаткової інформації у вигляді пояснень, контексту чи прикладів використання. Окрім цього, важливим є забезпечення сумісності з САТ-системами, що дозволяє інтегрувати базу з програмним забезпеченням автоматизованого перекладу.

Такі бази сприяють підвищенню продуктивності перекладацької діяльності, зменшують кількість помилок і забезпечують узгодженість термінів у межах проекту.

Для створення термінологічних баз у межах освітнього процесу студенту-перекладачу важливо вміти користуватися офісною програмою MS Excel та використовувати її для впорядкування і збереження термінів, зібраних під час навчання перекладознавчих дисциплін. Вивчення MS Excel слід спрямувати на створення структурованих таблиць із термінами та відповідною інформацією, освоєння функцій пошуку й фільтрації даних, а також аналіз термінологічних записів із використанням формул і засобів аналізу. Ці навички забезпечують основу для роботи з електронними базами даних у майбутній професійній діяльності.

Особливістю розміщення у структурі таблиці MS Excel термінологічних записів є розміщення термінів за мовами по колонкам з їхнім перекладом. Вся інформація, яка стосується термінів однієї мови розміщується послідовно в межах суміжних стовпців. Також можна додати колонку з синонімами або додаткову інформацію (визначення, приклади вживання тощо). Терміни вже іншою мовою будуть записані у наступних колонках з ідентичною інформацією про них.

Такий підхід до організації термінологічного матеріалу дозволяє постійно поповнювати базу опрацьованими термінами завдяки зручності та ясності процесу введення даних. Важливим є те, що програма доступна як частина стандартного офісного пакету, що робить її зручною для використання як в навчальному процесі, так і в професійній діяльності. Крім того, можливість переведення створеної термінологічної бази у спеціалізовані формати (зокрема .sdlfb) стимулює

майбутніх перекладачів до систематичного та уважного збереження власних розробок, що дозволяє зберегти їх як цінний інформаційний ресурс для подальшої діяльності.

Для підвищення ефективності формування термінологічних баз можна використовувати онлайн-системи перекладу, зокрема Google Translate, що є найбільш популярною серед великої кількості інших (Microsoft Translator, SDL Free Translation, Babylon, Bing). Вивчення цієї системи корисне не лише для автоматичного перекладу, а й для створення термінологічних баз, що може відбуватися паралельно з процесом перекладу. Результатом роботи студента може бути багатомовна термінологічна база у форматі .xlsx, що дозволяє інтегрувати всі бази за визначеною структурою.

За необхідності в будь-який період часу всі накопичені термінологічні записи можуть бути відсортовані за потрібною мовною парою й експортовані в Google таблиці. Проте це потребуватиме наявності в студента власного облікового запису Google. Отримані записи в таблиці Google легко можуть бути імпортовані у вигляді таблиці у форматі .xlsx з можливістю подальшого використання як структурована термінологічна база.

Наступним важливим кроком є опанування спеціалізованого програмного продукту SDL MultiTerm, зокрема додатку SDL MultiTerm Convert, який уможлиблює, у першу чергу, конвертувати напрацьовані у MS Excel структуровані термінологічні записи в термінологічні бази спеціалізованих форматів - створення бази у форматі .sdltb.

Найбільшою перевагою отриманих за цією технологією термінологічних баз є можливість їх використання у системах автоматизованого перекладу, наприклад SDL Trados Studio, де в автоматичному режимі здійснюється пошук відповідників у підключеній базі, запропоновані варіанти термінів супроводжуються відображенням додаткової інформації, що полегшує прийняття рішення щодо їх

застосування, є можливість безпосереднього додавання мовних пар до бази в процесі перекладу.

Важливим для майбутніх перекладачів є опанування технології формування термінологічних баз, особливо галузевого спрямування, шляхом екстрагування термінів із спеціалізованих текстів. Сутність технології полягає в автоматичному опрацюванні фахових текстів спеціалізованими програмними засобами, наприклад SDL MultiTermExtract – потужне термінологічне рішення від TRADOS, яке дозволяє ефективно створювати, управляти та презентувати термінологічні дані. Із певного набору запропонованих текстів за відповідними алгоритмами вилучається масив термінів, характерних для галузі, до якої належить текст. При цьому терміни безпосередньо додаються до термінологічних баз у спеціалізованих форматах.

Отже, сучасні системи термінологічного менеджменту відіграють ключову роль у професійній підготовці перекладачів, забезпечуючи високу якість, узгодженість та ефективність перекладу. Володіння інструментами управління термінологією дозволяє майбутнім перекладачам адаптуватися до вимог сучасного ринку, зокрема до роботи з великими багатомовними проектами та дотримання термінологічних стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Вивчення технологій створення електронних термінологічних баз у процесі професійної підготовки перекладачів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60, № 4. С. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1738>.
2. ISO 30042:2019. Management of terminology resources — TermBase eXchange (TBX). 2019. 42 с. (Міжнародна організація зі стандартизації).
3. Trados. Translation Management. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.trados.com/learning/topic/translation-management/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 17.01.2025.

УДК 81'255:004.9

Юлія ЛИСЕЦЬКА
старший викладач
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ TRADOS STUDIO НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЇ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ»

Сучасний світ знаходиться в постійному розвитку завдяки впровадженню нових інформаційних технологій. В умовах глобалізації технології стають важливим інструментом у багатьох аспектах життя. Останніми роками ці зміни суттєво вплинули на гуманітарну сферу, зокрема перекладацьку діяльність. Сьогодні, Інтернет та інноваційні пристрої, які значно спрощують роботу, надають доступ перекладачам до новітніх технологічних рішень, що дозволяють підвищити ефективність та точність перекладів.

Computer-assisted translation або *computer-aided translation (CAT)* є видом перекладу з однієї мови на іншу, під час виконання якого перекладач користується комп'ютерним обладнанням задля оптимізації процесу перекладу [1]. Одним з розповсюджених інструментів є «робоча станція перекладача», концепція якої була розроблена в кінці 1970-х років Мартіном Кеєм та Аланом К. Мелбі [4]. Ця концепція все ще залишається актуальною і визначає основу багатьох сучасних систем для перекладачів. Перші CAT-інструменти, зокрема системи керування термінологією, з'явилися на початку 1990-х років, а з часом ці технології значно розширили свої можливості, включаючи менеджмент перекладацьких проєктів, оцінку якості та інтеграцію з різними системами машинного перекладу.

Серед найвідоміших та найпопулярніших CAT програм для забезпечення автоматизованого перекладу є *Trados Studio* [5], що дозволяє спростити багато етапів перекладацької діяльності. *Trados Studio* — це програмне забезпечення (ПЗ)

для виконання комп'ютерного перекладу, що надає можливість перекладачам працювати з текстами, використовуючи різні види даних і технології, зокрема, пам'ять перекладів (*Translation Memory*) [2], автоматичні перекладацькі системи (*Machine Translation*), а також словники й глосарії. Пам'ять перекладів є двомовною базою даних, яка містить перекладені фрагменти текстів і їхні еквіваленти у мові перекладу, що пропонує подібні сегменти під час перекладу нових текстів [3].

На заняттях з дисципліни «Технології письмового перекладу» *Trados Studio* є ефективним інструментом для здійснення перекладацьких проєктів та створення реальних умов роботи для здобувачів, майбутніх перекладачів.

Під час навчального процесу *Trados Studio* допомагає студентам:

- засвоїти базові принципи перекладу (сфокусувати увагу на якості виконання перекладу, а не на форматуванні тексту або повторюваних сегментах);
- створювати та здійснювати управління над пам'яттю перекладів (зберігання і повторне використання перекладених фрагментів для подальших проєктів, що зменшує витрати часу і підвищує узгодженість перекладу);
- працювати з глосаріями та термінологією (створення глосаріїв для певних проєктів або галузей, що є важливим для перекладу спеціалізованих текстів, оскільки забезпечує правильне використання термінів та мінімізує ймовірність помилок);
- інтегрувати з машинним перекладом (функція інтеграції машинного перекладу дозволяє швидше розпочати процес перекладу).

ПЗ *Trados Studio* має низку переваг серед яких можна виділити наступні:

- 1) Підвищення ефективності та продуктивності;
- 2) Практичний досвід роботи з реальними інструментами;
- 3) Покращення якості перекладу.

Програма дає можливість залучати здобувачів до регулярної роботи із застосунком і може бути використана під час практичних та лабораторних занять на постійній основі. Це дозволяє студентам краще зрозуміти, як працює програмне забезпечення та дає можливість використовувати переваги *Trados Studio* на всіх етапах виконання перекладу. Наступним завданням є залучення здобувачів до справжніх проєктів, що сприятиме здобуттю цінного досвіду і підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці після закінчення навчання.

Оскільки програмне забезпечення постійно вдосконалюється, перед викладачами стоїть завдання постійно слідкувати за новими функціями *Trados Studio* та враховувати їх у навчальному процесі.

Отже, ПЗ *Trados Studio* в процесі вивчення дисципліни «Технології письмового перекладу» відкриває великі можливості для студентів. Сучасний перекладач має вміти працювати в різних САТ-програмах, користуватися їх функціями, зокрема перекладацькою пам'яттю, пошуком конкорданс, термінологічною базою та вбудованими засобами перевірки якості. Необхідно також отримувати практичні навички постредагування, оскільки в галузі перекладу зростає використання машинного перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

3. Bowker L. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction. Ottawa: University of Ottawa Press, 2002. 185 с.
4. Christensen T. Translation-Memory (TM) Research: What Do We Know and How Do We Know It? *Hermes*, 2010. № 44. С. 89–101.
5. Karsch B. Terminology Management and MT. *Circuit*, 2012. № 117. С. 11–14.
6. Melby A. Multi-level translation aids in a distributed system. *Linguistic Series*. 1982. № 47. С. 215–220.
7. Офіційний веб-сайт Trados Studio. URL: <https://www.trados.com/product/studio/> (дата звернення: 31.01.2025).

УДК 81`25

Ольга МАЗУР

Аспірант

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

НАДТЕКСТОВІ ЗАСОБИ КОГЕЗІЇ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКИХ ПОСТМОДЕРНІСТІВ)

Когезія – текстова категорія, яка опосередковує розвиток теми тексту, формування його інформаційного масиву, забезпечує інтеграцію усіх текстових рівнів з метою створення єдиного цілого та забезпечення сприйняття і розуміння тексту адресатом [3]. За класифікацією М. А. К. Галлідея та Р. Газан когезія поділяється на граматичну (корелативність, субституція, еліпсис, парцеляція) та лексичну (структурні й семантичні повтори). Проте у тексті когезія пов'язує не тільки форми слів, їхні значення та інтенції, а й позатекстові елементи [4]. Так, А. Хілл виділяв три типи засобів когезії: сегментні засоби когезії (власне лексичні, граматичні, синтаксичні й стилістичні засоби), позасегментні (ситуація або асоціації), і надсегментні (інтонація, паузи, наголос) [3]. Згідно визначення О. Селіванової, когезія забезпечує формування інформаційного масиву, тому до позатекстових елементів можна віднести також інтертекстуальність та інтермедіальність [3].

Отже, поділяємо засоби когезії на два типи: власне текстові засоби й надтекстові. За класифікацією О. Селіванової, до текстових засобів відносимо наступні: граматичні, семантичні (денотативні й конотативні), ономазіологічні, смислові (логічні, образні й асоціативно-метафоричні), структурно-композиційні, референційні й прагматичні [3]. А до надтекстових належать позасегментні засоби (ситуація або асоціації), надсегментні засоби (інтонація, паузи, наголос) та інтертекст. Матеріалом для всіх наступних прикладів є роман українського

постмодерніста Сергія Жадана «Ворошиловград» і його переклад англійською мовою, здійснений Рейлі Костіган-Г'юмс та Айзеком Вілером.

Ситуації й асоціації, що формують позасегменту зв'язність, впливають перш за все із контексту, в якому описуються події. Так, сюди входить локація, яка описана у тексті (Ворошиловград, Донбас), на що вказують описи пейзажів і мова персонажів, яка часом всіяна суржилом («дарагой», «реб'ята», «брателя»); час розвитку подій (двохтисячні роки); сфера діяльності персонажів (специфічна професійна лексика, а також нецензурна лексика). Все це формує позасегменту зв'язність, яка при перекладі замінюється на відповідники. Перекладач може передати описи пейзажів і локацій, але не специфічну лексику. Проте важливо зберегти позасегменту зв'язність, показуючи ці «відмінності» і використовуючи непрямий переклад слів для передачі суржику тощо.

До надсегментної зв'язності зараховуємо інтонацію, паузи й наголос. Згідно визначення М. П. Кочергана, інтонація – це «рух, зміна, динаміка тону, що супроводжує висловлювання, ритміко-мелодійний малюнок мовлення» [2]. Вона включає в себе не тільки мелодіку, інтенсивність, темп і тембр мовлення, а й власне паузи та наголоси. Інтонацію мовлення персонажів можна зрозуміти завдяки словам автора після прямого мовлення («гукнула Ольга», «відповіла вона спокійно», «строго відповів», «насторожено запитав», «сказав невпевнено»), використанню розділових знаків («Ти мене чуєш? Де вона? Покажи!»), або через написання слів капсом («З ЧОГО ТИ ВЗЯВ?»). Це своєрідна підказка від автора для правильного інтонаційного прочитання тексту. Робота перекладача – передати не тільки зміст і світогляд автора, а й цю карту для прочитання тексту.

Паузи – це своєрідні перерви у звучанні, зупинка в потоці мовлення [2]. Існує два типи пауз у тексті: мовчазна пауза та заповнена пауза [5]. Під час мовчазної паузи мовець не видає жодного звуку, тому в тексті вона може бути показана за допомогою розділових знаків (три крапки) чи розірваних речень («Ну, чесне слово. Ви ж нас знаєте...»). Заповнені паузи використовуються для

уникання тиші за допомогою нелексічних звуків або лексикалізації («угу», «ей»). При перекладі ці паузи можна як зберегти у такому ж вигляді, так і трансформувати їх (виокремлено чотири способи перекладацьких трансформацій – перестановка, заміна, додавання та опущення).

Залежно від того, з якою сегментною одиницею функціонально співвідноситься наголос, розрізняють словесний (тактовий), фразовий, логічний і емпатичний наголос [2]. У письмовому тексті можна простежити форму логічного наголосу, коли виділяється конкретне слово чи словосполучення у фразі. Перш за все, воно простежується у непрямому порядку слів («Вони. Ви бачили? Вони з'їли. Вони її з'їли.»), або письменник може логічно виділити конкретне слово за допомогою капсу («Це у вас ТАМ усе можна! А ТУТ ви не в себе вдома!). Також можна простежити емпатичний наголос, який проявляється через подовження певних звуків («не-а», «Пахмутова-а-а-а!»). При перекладі, логічний наголос може зберігатися на тому ж місці, наприклад, використання капсу в наступному уривку: «Ми сьогодні ГРАЄМО. Більше того – сьогодні ми граємо з ГАЗОВИКАМИ!» – «We are PLAYING today. More importantly, we`re playing against the GAS GUYS today!». Проте, перекладач може також добавляти логічні наголоси для підкреслення. У цьому уривку використовується курсив для виділення слова «that» – «Are you *that* afraid of them?», хоча в оригіналі «Що ти їх так боїшся?» автор не робив ніяких логічних наголосів на фразі.

Інтертекст – це «цитований, переписуваний, інтерпретований, стилізований, перекодований текст чи сукупність текстів» [1]. Наприклад, головний персонаж тексту Волошиловград читає книгу «Історія і занепад джазу в Донецькому басейні», і автор на декількох сторінках подає нам ці уривки. Хоча, такої книги насправді не існує, вона є відходом від головного мотиву тексту, і слугує «текстом у тексті». Завдяки інтертексту, когезія тексту не порушується, а, навпаки, забезпечується зв'язність, проводячи паралелі.

Отже, при перекладі, зв'язність тексту відіграє ключову роль, проте перекладачу слід звертати увагу не тільки на власне текстову зв'язність, а й на надтекстові засоби (позасегментну, надсегментну й інтертекст). Перекладач може трансформувати ці засоби, проте, порушивши когезію тексту, іноземний читач не зможе зрозуміти бачення ідеї автора тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Голянич М. І., Іванишин Н. Я., Ріжко Р. Л., Стефурак Р. І. Лінгвістичний аналіз тексту : словник термінів. Івано-Франківськ : Сімик, 2012. 392 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник. Київ : Видавн. центр "Академія", 2001. 368 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.
4. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London : Longman Publishing, 1976. 374 p.
5. Shofa A. Hesitation pauses in conversational interaction of the English Letters and Language Department's student's at the State Islamic University of Malang [Thesis]. Malang : Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2008. 77 p.

УДК 159.925:159.942]81'25+316.454.52

Nataliia PYLIACHYK

PhD in Philology, Associate Professor

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Valeriia MERTS

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Mariia KUBARYCH

Student

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON TRANSLATION ACCURACY AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Effective communication across languages and cultures is essential. Translation plays a key role in connecting people, especially in multicultural settings where understanding is crucial. Traditionally, translation studies have focused on linguistic accuracy, such as grammar and vocabulary. However, research is now showing that Emotional Intelligence (EI) – the ability to understand and manage emotions – can significantly improve translation accuracy and the quality of cross-cultural communication [2: 45].

Emotional Intelligence (EI), a term introduced by psychologist Daniel Goleman, refers to the ability to recognize, understand, and manage both your own emotions and those of others [2: 12]. While EI is commonly discussed in the context of personal relationships, it is now being recognized as an important factor in translation. This new perspective highlights how EI can help translators not only with linguistic accuracy but also with understanding the emotional and cultural nuances in texts.

This article will explore the role of emotional intelligence in translation, showing how it impacts the quality of translations and supports better cross-cultural communication. It will also highlight important scholars and studies that have contributed to this growing area of research.

The idea of applying emotional intelligence in translation is a recent development. Translation has traditionally been seen as an objective process focused on grammar and vocabulary. However, translation is also influenced by emotional factors that can affect how the translator interprets and conveys the meaning. For example, a translator must understand not just the words in a text but also the emotions behind them. This requires emotional awareness and the ability to manage the emotional content of both the source text and the target audience. Recent studies suggest that translators with high emotional intelligence are better at understanding the

context of a text, dealing with ambiguities, and creating translations that are more culturally sensitive and accurate [7: 101]. When translating literary works, for instance, the translator must pay attention not only to the language but also to the emotional tone and cultural issues. A translator with strong EI can better understand how their own feelings and those of the target audience affect the interpretation of the text, ensuring a translation that resonates emotionally as well as linguistically [6: 34].

Translation is a form of cross-cultural communication, and EI plays a critical role in this process. Understanding and managing emotions is essential for avoiding misunderstandings, building trust, and ensuring effective communication [3]. As Hall (1976) points out, much of communication is non-verbal and emotional, highlighting the importance of emotional intelligence when navigating cultural differences [3: 25].

Translators need to be sensitive to the emotional context of both the source and target languages. Empathy – being able to understand and share the feelings of others – is key for making sure translations are not just accurate but also culturally and emotionally appropriate. This sensitivity can help avoid potential misunderstandings and ensure that the message is conveyed as intended [4: 60]. Researchers such as Scollon, Scollon, and Jones (2012) emphasize the importance of emotional cues in communication. They argue that translators with high EI are better equipped to handle cultural differences, ensuring that humor, sarcasm, and other emotional subtleties are not lost or misinterpreted in translation [6: 101].

Several scholars have helped bring the concept of emotional intelligence into translation studies. Daniel Goleman (1995) is the leading figure in EI, and his work laid the foundation for understanding how emotions affect communication, including translation [2: 45]. Monica A. O'Brien (2012) has shown how EI can improve translation accuracy, with emotionally intelligent translators producing translations that are more culturally sensitive [5: 43]. Though not focused on EI directly, Mona Baker (2006) emphasized the importance of understanding the emotional and cultural contexts behind texts, which coincides with EI principles. Brian Harris (2000) also touched on

emotional factors in translation, opening the door for more research into how EI affects translation decisions [4: 60].

A clear example of emotional intelligence in translation can be seen in film subtitling. When translating humor from English to Japanese, for instance, the translator must understand how humor is perceived emotionally in different cultures. An emotionally intelligent translator would adjust the language to keep the emotional tone intact, recognizing that a joke might fall flat if translated literally. Without EI, the humor could be lost or misinterpreted [5: 23]. Similarly, in literary translation, emotional awareness is crucial for maintaining the emotional depth of the original text. If a translator lacks this sensitivity, the emotional impact of the work may be lost in the translation [6: 34].

The exploration of emotional intelligence in translation studies opens up an exciting new direction for research and practice. By emphasizing the role of emotions in both translation and cross-cultural communication, translators can produce more accurate, culturally sensitive, and emotionally resonant translations. As the world becomes more interconnected, the importance of EI in translation will only continue to grow.

REFERENCES

1. Baker, M. *Translation and Conflict: A Narrative Account*. Routledge, 2006. P.10–30.
2. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995. P. 12–53.
3. Hall, E. T. *Beyond Culture*. Anchor Books, 1976. P. 24–78.
4. Harris, B. *The Nature of Translation: A Critical Survey of the Theories of Translation in the Twentieth Century*. *Focus Publishing*, 2000. P. 15–60.
5. Hatim, B., Mason, I. *Discourse and the Translator*. Longman, 1990. P. 21–49.
6. O'Brien, M. A. *Cultural Translatability and the Role of Emotional Intelligence in Translation Studies*. Palgrave Macmillan, 2012. P. 34–101.

7. Scollon, R., Scollon, S. W., Jones, R. Intercultural Communication: A Discourse Approach. 2012. P.101–119.

УДК 80:001.8

Оксана Ріба-Гринишин
канд. філол. наук, доцент
Івано-Франківський національний технічний
університет нафти і газу

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Наукові дослідження у галузі філології та перекладу виступають ключовим елементом розвитку як теоретичної так і прикладної науки. Вивчення лінгвістичних явищ, аналіз перекладацьких стратегій, порівняння культурних аспектів мовлення — усе це потребує чіткої методології, яка визначає підходи, інструменти й організацію дослідницького процесу.

Методологія наукових філологічних досліджень спрямована на розвиток науково-методичної компетентності майбутніх науковців-філологів і перекладачів. Вона включає лінгвістичні, перекладознавчі, методичні та психолінгвістичні аспекти, які є основою для ефективної науково-дослідної діяльності.

Основними завданнями методології наукового філологічного дослідження вважаємо:

- розширення знань магістрантів про основні методи, методики, теорії та принципи науково-дослідної роботи;
- розвиток умінь послідовного планування дослідницької діяльності, вибору методів і способів аналізу, збору матеріалу, його науково обґрунтованої обробки, а також підготовки й презентації отриманих результатів;

- формування ключових компетентностей магістрантів, таких як мовно-комунікативних, термінологічних та дослідницьких;

- навчання аргументованому аналізу наукового мовлення, побудованому на словникових джерелах і мовленнєвих стандартах, з оцінкою як власних текстів, так і праць інших авторів.

Методологія – це вчення про систему методів наукового пізнання та перетворення реальної дійсності [1: 4].

Для філологів-перекладачів методологія включає аналіз мовних одиниць, вивчення перекладацьких способів, дослідження культурних і міжмовних явищ.

Грунтовне наукове дослідження повинно виконуватись у межах чітко визначеної наукової парадигми, тобто способу пізнання й усвідомлення світу, що визначає загальні принципи вивчення власного об'єкта в різних науках. У лінгвістиці наукова парадигма набуває значення підходу до розгляду мови, сукупності принципів її дослідження, прийнятих у певній мовознавчій спільноті [2: 14-15].

Наукові філологічні дослідження часто передбачають:

- взаємодію з іншими дисциплінами, такими як соціологія, психологія, маркетинг, культурологія;

- залучення носіїв мови для перевірки достовірності отриманих результатів;

- використання цифрових інструментів для аналізу текстів і переклад.

Наукові розвідки враховують специфіку перекладацької діяльності і потребують чіткої методології та ефективної організації. Використання сучасних методів, принципів і технологій дає змогу досягти високого рівня об'єктивності та системності. Для філологів-перекладачів особливо важливо орієнтуватися на міждисциплінарний підхід, який поєднує мовознавство, культурологію та технології.

Необхідно дотримуватися і структурованого плану, що передбачає:

- тайм-менеджмент: розподіл часу для роботи з літературою, аналізу даних та написання тексту;
- систематизація матеріалів: ведення картотеки наукових джерел і даних;
- рецензування й редагування: багаторазовий перегляд роботи для усунення недоліків;
- публікація результатів: подання роботи у наукових журналах чи на конференціях для отримання фахового зворотного зв'язку.

Сучасні наукові філологічні дослідження неможливі без використання цифрових технологій, які спрощують обробку даних і підготовку матеріалів. Серед основних інструментів:

1. Корпусні менеджери (AntConc, Sketch Engine) для аналізу текстових даних
2. Програми для роботи з бібліографією (Zotero, Mendeley)
3. Онлайн-інструменти для обробки текстів (Google Docs, Grammarly)
4. Програми для статистичного аналізу (SPSS, Excel).

Отже, методологія наукових філологічних досліджень є фундаментальним елементом розвитку сучасної філологічної науки, яка інтегрує теоретичні та прикладні аспекти. Вона забезпечує дослідників необхідними інструментами, методами й підходами для системного аналізу мовних явищ, перекладацької діяльності та міжкультурної комунікації; сприяє не лише підготовці висококваліфікованих фахівців, а й формує нові горизонти для розвитку науки. Методологія є запорукою створення інноваційних досліджень, які можуть бути інтегровані у світову наукову спільноту, збагачуючи як філологічну теорію, так і практику перекладу. Удосконалення методологічної бази сприятиме ще більшій ефективності наукових пошуків, забезпечуючи їхню актуальність, глибину та багатовимірність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Галян О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч.-метод. видання. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 26 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями і проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ: СИНХРОНІЯ І ДІАХРОНІЯ

УДК 81.111:81'42

Яків БИСТРОВ

*доктор філол. наук, професор
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника*

Ірина БИСТРОВА

*студентка ОР бакалавр
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника*

ТЕКСТОВІ Й АЛЬТЕРНАТИВНІ СВІТИ ЯК МЕНТАЛЬНІ КОНСТРУКТИ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ПРОЗІ

У теорії можливих світів фікціональні світи завжди знаходяться в тісних стосунках із реальним світом. Вони завжди певним чином відображають реальний світ і водночас творять світи, які можна спостерігати чи уявляти. В когнітивній поетиці теорія можливих світів виходить із позиції про розуміння літературного тексту як можливого світу.

Міждисциплінарна взаємодія наук, перетин теорій філософії, логіки, психології, лінгвістики, літературознавства та їхнє проникнення в теорію можливих світів дали поштовх для виникнення теорії текстових світів як нового дієвого засобу аналізу та інтерпретації тексту, репрезентаційною структурою якої

стало власне поняття текстового світу. Теорія текстових світів перебуває в центрі посиленої уваги академічної спільноти в останні десятиліття як об'єкт аналізу сучасної лінгвістики тексту. Започаткована П. Вертом теорія дала змогу впритул підійти до вирішення проблеми складних взаємозв'язків між мовою і людським досвідом загалом. З іншого боку, ці зв'язки постають в уяві мовця чи письменника в процесі текстотворення і в уяві слухачів чи читачів в процесі сприйняття тексту як “когнітивні і культурні конструкти” [9: 40]. На визначальній ролі читача наполягає й П. Елькон, який, у контексті теорії текстових світів, розрізняє класичні та альтернативні постмодерністські світи, де власне читач має змогу розрізнити дійсний реальний світ і уявний світ [3: 69].

Теорія текстових світів – не тільки модель опису процесів переробки мови, вона апелює до понять ментальних репрезентацій, які використовуються в когнітивній психології. За Е. Семіно, текстовий світ – це когнітивний конструкт, який виникає в нашій свідомості при читанні тексту, а “сума схем читача утворює каркас моделі світу і служить системою координат для пояснення і оцінки текстового світу” [7: 161]. В теорії текстових світів робиться акцент на конструюванні літературного тексту і як контекст впливає на його сприйняття, тому ключем до цілісного аналізу дискурсу є осмислення його комплексності і формулювання відповідної аналітичної структури для відповідного тексту [5: 8]. Крім того, формуючись у свідомості, ментальні репрезентації вербалізуються й актуалізують частину концептуальної системи людини, де зберігаються знання про реальний і можливий світ. Проте поняття ментальної репрезентації як терміна лінгвістики тексту загалом й когнітивної поетики зокрема не отримало однозначного визначення серед науковців.

Звідси випливає, що текстові світи являють собою ментальні утворення свідомості людини, які відтворюють реальність людського уявлення через образи предметів та явищ. Як відзначає Дж. Гевінз, текстові світи, які створюються людьми, набувають форму аналогій. Вони відображають реальні життєві ситуації

подібно до того, як малюнок карти відображає ту чи іншу ділянку місцевості: для кожної точки простору існує своя картографічна точка [5]. У текстових світах беруть участь найрізноманітніші реальні і вигадані персонажі.

Так, у романі А. Байєтт “The Biographer’s Tale” порушення логічної однорідності зумовлене складною композицією жанру біографії та інтерпретацією викладу біографічних фактів і деталей як реальних, так і вигаданих:

I had avoided the trap of talking about ‘reality’ and ‘unreality’ for I knew very well that postmodernist literary theory could be described as a reality. People lived in it. I did however, fatally, add the Latin-derived word, less exact, redundant even, to my precise one. ‘I need a life full of things,’ I said. ‘Full of facts’ [4: 4].

У цьому фрагменті спостерігаємо співвідношення двох світів – дійсного і зображеного. У зображеному світі панує очевидна гра, невизначеність, неточні факти, які письменниця називає реальністю. Як наслідок, у результаті зміщення декількох типів інформації з’являються змішані світи. Вони виникають у результаті концептуального злиття двох незалежних текстових світів, причому “змішані світи зберігають прямий зв’язок із світами, які дали їм початок” [5: 149].

Так само, у романі П. Акройда “Чаттертон” [2] зображено реальний світ історичної постаті поета 18 століття Чаттертона, який заслужив слави після скоєння самогубства згідно з реальними історичними фактами, і світ зображений (альтернативний), в якому смерть поета не є результатом самогубства.

Зважаючи на різноаспектні інтерпретації спостережень про художній світ як текст, можна дійти висновку про те, що зображені світи часто відмінні із світом, в якому ми живемо. Принципи, закладені в основі теорій можливих і текстових світів, зокрема принцип мінімального відхилення і принцип фікціонального рецентрування (за М.-Л. Раян) [6], дають підстави використовувати їх при аналізі літературного тексту, зокрема в частині множинних альтернативних репрезентацій світів життєвого досвіду персонажа, створеного автором чи наратором. На нашу думку, застосування теорії текстових світів і поняття текстового

(альтернативного) світу дають підстави для проведення досліджень у річищі когнітивного моделювання літературного тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бистров Я.В. Англомовний біографічний наратив у вимірах когнітивної лінгвістики і синергетики: монографія. Київ ; Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2016. 320 с.
2. Ackroyd, P. Chatterton. London : Abacus, [1987]1991. 234 p.
3. Alkon, P. Alternate History and Postmodern Temporality. Time, Literature and the Arts: Essays in Honor of Samuel L. Macey / T. R. Cleary (ed.). Victoria : University of Victoria, 1994. P. 65–85.
4. Byatt, A. S. The Biographer's Tale. London : Vintage, 2001. 265 p.
5. Gavins, J. The Text World Theory: An Introduction. Edinburgh University Press, 2007. 208 p.
6. Ryan, M. From Parallel Universes to Possible Worlds: Ontological Pluralism in Physics, Narratology, and Narrative. *Poetics Today*. 27(4). 2006. P. 633–674.
7. Semino, E. Language and World Creation in Poems and Other Texts. Longman : London and New York, 1997. 273 p.
8. Semino, E. Text Worlds. Applications in Cognitive Linguistics 10 / G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, eds. The Hague : Mouton de Gruyter, 2009. P. 33–71.

УДК 81'33

Олександр ВАСЕНКО

аспірант 3 року навчання

Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника

**СЕМАНТИЧНИЙ ДОМЕН WAR У ВИМІРІ КОРПУСНОЇ
СТИЛІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛАХ КОРПУСУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ НА
ВОЄННУ ТЕМАТИКУ XIX-XXI СТ.)**

Стаття присвячена дослідженню стилістичних особливостей семантичного домену WAR у рамках корпусу англомовної прози XIX-XXI століть на воєнну тематику. Ця проблема розглядається шляхом сегментування домену на субдомени в рамках корпусу, та аналізу компонентів домену з подальшим зведенням результатів кожного для формування цілісного стилістичного портрету домену WAR.

Вступ. Корпусна лінгвістика на сьогоднішній день є одним із найбільш перспективних напрямів мовознавства, що вивів можливість дослідження мови на новий рівень. Імплементация комп'ютерних технологій дозволила вирішити проблеми, наявні у традиційних лінгвістичних методів як от аналіз великих обсягів інформації, таким чином відкривши нові горизонти для існуючих галузей лінгвістики на кшталт стилістики.

Стаття має на меті встановити стилістичні особливості семантичного домену в рамках корпусу англомовної прози на воєнну тематику XIX-XXI століть.

Попри зростаючий інтерес до корпусної лінгвістик упродовж останніх двох десятиліть, сьогодні відсутні праці, котрі б досліджували аналіз семантичних доменів.

Матеріали та методи дослідження Матеріалами цього дослідження є корпус англомовної прози на воєнну тематику XIX-XXI століть. Він містить тексти 43 зразків прози, написаних англомовними авторами. Розмір корпусу становить 4300000 слів. Задля забезпечення репрезентативності, яка є основною вимогою для будь-якого корпусу [2: 97], відбір матеріалу, що увійшов у корпус, відбувався за принципом максимального урізноманітнення його матеріалу.

Методологією цього дослідження є корпусний аналіз та ряд похідних від нього прийомів, що базуються на застосуванні програмного забезпечення. В центрі виступив аналіз колокації, який є ефективним способом оцінки стилістичних властивостей лексем [5: 106], а також його доповнено аналізом

частотності та конкордансу. Крім того, в ході дослідження було застосовано підхід сегментацію домену на субдомени.

Результати та обговорення. Найбільшою складністю дослідження семантичних доменів є їхня мінлива структура, що суттєво ускладнює їх аналіз. Таким чином стало чітко зрозуміло, що першим кроком аналізу семантичного домену є його окреслення — створення певних обмежень на його середовище, що дасть можливість проаналізувати семантичний домен. У нашому дослідженні рамки було визначено корпусом англомовної прози XIX–XXI століть на воєнну тематику.

В рамках корпусу було розпізнано 35000 унікальних лексем. Аналіз частотності показав, що перші 5000 лексем становлять понад 90% тексту усього корпусу. Решта 30000 унікальних лексем, займають лише 10%. Це вказує на чітку диспропорцію між дистрибуцією лексем у тексті, а також на те, що перші 5000 лексем із частотністю від 100 випадків вжитку та вище, мають значно кращу репрезентацію семантичного домену WAR, ніж решта 30000 лексем. Серед цих 5000 лексем, було відібрано 172, котрі семантично пов'язані із доменом WAR.

Наступним кроком з аналізу домену стала його сегментація на субдомени для спрощення його аналізу. Внаслідок цього було виділено 9 субдоменів: 1) військові звання та одиниці; 2) військова техніка та обладнання; 3) бойові дії; 4) військова інфраструктура; 5) стан бойових дій; 6) небезпека та готовність; 7) шкода та смерть; 8) наслідки війни; 9) безпека та захист. Після цього було зібрано інформацію про колокацію компонентів субдомену, а саме список усіх колокантів, типи колокації, їх частотність і частотність колокантів в рамках корпусу. Тут ми послуговувались підходом Ліча, котрий вважає колокацію найефективнішим засобом стилістичного аналізу методами корпусної лінгвістики [5: 105]. Цей підхід забезпечує ефективний аналіз великих обсягів інформації, що є особливо актуальним у контексті нашого дослідження.

Попри свою ефективність, аналіз колокації має ряд недоліків, як-от:

недостатньо чітко висвітлення значущості лексем та відтворення їх ролі в контексті. Тому аналіз колокації був доповнений аналізом частотності та конкордансу, котрі доповнюють повноту отриманих даних та дозволяють перевірити їх правдивість.

У результаті аналізу було отримано інформацію про: 1) найчастотніші патерни колокації компонентів субдоменів; 2) найчастотніші лексичні групи колокантів; 3) домінуючі лексичні групи колокантів; 4) типи модифікаторів колокантів; 5) види та тенденції емоційно-забарвленої лексики; 6) граматичні та стилістичні тенденції компонентів субдомену.

Отримані дані засвідчили, що, попри наявність відмінних рис у субдоменів, існує низка характеристик, спільних для кожного з них, а отже, притаманних усьому домену WAR:

1.Лєвова частина колокантів складається із військової термінології.

В рамках корпусу, субдомени розташовані дуже щільно один з одним, формуючи такі собі кластери. Доказом існування цих кластерів є те що сумарна кількість випадків вжитку елементів домену WAR складає 84000, що на корпус величиною в 4300000 слів становить лиш 2% від загального масиву лексики. У той же час, серед колокантів домену, вони складають понад 55% від загальної маси. що вказує на збільшення частотності більш ніж в 25 разів.

2. Невелика кількість емоційно-забарвленої лексики.

Лиш близько 4-5% від загальної маси колокантів складає емоційно-забарвлена лексика. Решту колокантів становить військова термінологія, котра є емоційно нейтральною.

Її роль здебільшого полягає у: а) передачі атмосфери напруги, небезпеки, загрози, фаталізму, очікування негативу; б) створення детального, сповненого реалізму опису бойових дій, з метою викликати негативне враження у читача

3. Наявність патернів військової комунікації.

Військовій комунікації властива ієрархія між мовцями та висока чіткість

передачі інформації. Це зумовлює наступні явища: а) велика кількість модифікаторів описового типу; б) схильність до використання складних словосполучень для чіткого відтворення та опису тих чи інших явищ; в) сухість лексичного запасу, невелика різноманітність слів у поєднанні з їх високою частотністю.

4. Патерни модифікації.

З точки зору позиції колокантів домінує колокація зліва, тобто той тип, при якому уточнюється певна характеристика, або певні модифікованої лексеми. Найчастіше вони слугують для: а) опису тої чи іншої якості військового обладнання *machine gun, rotary mortar*; б) уточнення військового рангу чи звання: *corps commander, chief general*; в) позначення національної приналежності: *british, turkish, vietnamese*.

5. Однакова дистрибуція частотності серед різних груп колокантів У будь-якого субдомену найчастотнішими групами колокантів будуть такі групи в ідентичному порядку:

1. Службові частини мови, що зумовлено особливостями англійської мови та активним вжитком артиклів і прийменників

2. Особові та присвійні займенники, котрі зумовлено фокусом наративу на людях як центральних елементах навколо яких він розгортається

3. Терміни що мають військове походження

4. Інші елементи семантично пов'язані з війною: вогонь, вибухи, тощо

5. Власні назви

Висновки: Аналіз колокації, частотності та конкордансу показав що усі компоненти домену WAR мають ряд спільних властивостей котрі прослідковуються на таких рівнях як частотність, колокація, типи колокації, застосування емоційно-забарвленої лексики, взаємодія з модифікаторами та граматичні тенденції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Baker P., Hardie A., McEnery T. (2009). Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 8-13.
2. Biber D. Conrad S. Reppen R. (1993). Corpus linguistics: Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 97-99.
3. Brezina V. (2016). Collocation networks.:Exploring associations in discourse. Triangulating methodological approaches in corpus linguistic research. London: Routledge, pp. 90-107.
4. Francis W., Nelson H., Kucera H. (1967). Computational Analysis of Present-Day American English. Providence: Brown University Press, 464 pp.
5. Leech G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance: Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm: Mouton de Gruyter, pp. 105- 122.

УДК 81'42:504.05

Мирослава ВЕНГРИНЮК

канд. філол. наук, доцент

*Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ: СТРАТЕГІЇ СПРОЩЕННЯ СКЛАДНИХ НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЙ

В умовах загострення екологічної кризи та кліматичних змін особливої актуальності набуває проблема залучення широкої аудиторії до обговорення глобальних викликів, які постали перед людством. Видання Білла Гейтса “Як відвернути кліматичну катастрофу. Де ми зараз і що нам робити далі” є яскравим прикладом науково-популярного тексту, який трансформує складний науковий виклад у доступну форму. Проте лінгвістичні механізми та стратегії такої

трансформації залишаються недостатньо дослідженими. Важливим є розуміння того, як автор застосовує мовні засоби для спрощення наукових концепцій без втрати їхньої сутності та важливості. Варто пам'ятати, що “проблема досконалого наукового тексту, зокрема довершеної мовленнєвої поведінки автора у спілкуванні з читачем, є особливо актуальною в час активної взаємодії науки та суспільства” [1: 136].

Мета дослідження – виявити та проаналізувати лінгвістичні особливості та комунікативні стратегії популяризації екологічного дискурсу у виданні Білла Гейтса “Як відвернути кліматичну катастрофу. Де ми зараз і що нам робити далі”.

Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Систематизувати й описати стратегії спрощення складних наукових концепцій;
2. Проілюструвати визначені стратегії за допомогою яскравих прикладів.

Аналіз фактичного матеріалу дозволив окреслити основні стратегії спрощення складних наукових концепцій, застосованих Біллом Гейтсом у виданні “Як відвернути кліматичну катастрофу. Де ми зараз і що нам робити далі”. Ось ключові з них:

1. Використання побутових аналогій і перенесення складних процесів на знайомі життєві ситуації.
2. Наративізація, або перетворення на історію (введення елементів розповіді, використання особистого досвіду).
3. Діалогізація викладу (використання риторичних запитань, моделювання можливих запитань читача, пряме звернення до аудиторії).
4. Конкретизація абстрактних понять (наведення конкретних прикладів, ілюстрування через повсякденні ситуації).
5. Структурна організація інформації (поетапне пояснення, рух від простого до складного, використання причинно-наслідкових зв'язків).

6. Термінологічна адаптація (пояснення термінів через загальноновживану лексику, поступове введення складних понять).

7. Емоційне залучення (апеляція до особистого досвіду читача; використання емоційно забарвленої лексики).

Наведемо кілька яскравих прикладів, які дозволять проілюструвати вказані стратегії спрощення складних наукових концепцій. Ось перший з них:

Якщо не припинити випускати парникові гази в атмосферу, температура зростатиме. Ось помічна аналогія: клімат – це ванна, яку ми повільно наповнюємо водою. Навіть якщо скрутити кран і залишити тоненьку цівку, вода рано чи пізно набереться до верху і полетіть через край. Ми маємо запобігти цій катастрофі [2: 14].

Як бачимо, автор видання наводить дуже влучну аналогію, щоб пояснити кумулятивний ефект нагромадження парникових газів в атмосфері. Ванна – це атмосфера Землі, вода – парникові гази, цівка води – постійні викиди (навіть якщо зменшені!), переповнення – точка неповернення у кліматичних змінах. За допомогою цієї аналогії автор наголошує на поступовості процесу, неминучості наслідків у разі продовження навіть сповільнених викидів, необхідності повного “закриття крану”, а не лише його послаблення.

Ось ще один приклад з використанням аналогії:

Чому одні місцевості нагріваються сильніше за інші? Ґрунт у глибині континентів утрачає вологу, і через це земля не може охолودитися так, як раніше. Інакше кажучи, континенти починають менше пітніти [2: 24].

У цьому прикладі автор видання використовує аналогію, щоб пояснити складний фізичний процес за допомогою знайомого всім механізму потовиділення (піт землі – випаровування вологи з ґрунту, охолодувальний ефект відбувається за тим самим принципом, що й під час потовиділення людини, засушливість – порушення природного механізму охолодження). Ця аналогія доречна тому, що побудована на зрозумілому усім процесі (потовиділення), унаочнює зв'язок між

вологістю та температурою, пояснює, чому континентальні регіони особливо вразливі до глобального потепління. Крім того, автор використовує у процесі пояснення засоби діалогізації (риторичне запитання “Чому одні місцевості нагріваються сильніше за інші?”) та засоби образності (персоніфікацію “континенти пітніють”).

Проаналізуймо ще:

Ви точно бачили парниковий ефект у дії, коли залишали авто стояти на сонці. Лобове скло пропускає сонячні промені всередину й затримує там частину енергії. У результаті температура в салоні машини стає відчутно вища, ніж зовні [2: 26].

У цьому прикладі автор видання застосовує прийом перенесення складних процесів на знайомі життєві ситуації, спираючись на універсальний досвід людини (майже кожен залишав машину на сонці). Полегшує процес розуміння складного фізичного явища і триступеневе подання інформації (спостереження – пояснення процесу – результат). Крім того, у цьому прикладі спостерігаємо доречне поєднання побутової (“авто”, “скло”) та наукової лексики (“енергія”, “температура”), а також відсутність перевантаження тексту складною науковою термінологією. Білл Гейтс майстерно використовує засоби діалогізації. Так, за допомогою займенника “ви” автор апелює до читача (“Ви точно бачили...”), зменшуючи таким чином комунікативну дистанцію з уявним співрозмовником.

Отже, дослідження демонструє, що Білл Гейтс у виданні “Як відвернути кліматичну катастрофу” майстерно застосовує низку лінгвістичних стратегій, які сприяють популяризації екологічного дискурсу серед широкої аудиторії. Використання побутових аналогій, діалогізації, конкретизації, адаптації термінології та емоційного залучення дозволяє не лише спростити складні наукові концепції, але й зробити їх цікавими й доступними для читача. Завдяки структурованому поданню інформації та використанню зрозумілих прикладів

автор досягає ефективного комунікативного впливу, утримуючи баланс між науковою точністю та популярним викладом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Венгринюк М. І., Мельник О. М. Засоби емоційно-інтелектуального впливу на читачів у виданні “Таємниці походження Всесвіту” Лоуренса М. Краусса. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Т. 1. С. 135-140.
2. Гейтс Б. Як відвернути кліматичну катастрофу. Де ми зараз і що нам робити далі / пер. з англ. Юлія Костюк. Київ : Лабораторія, 2021. 224 с.

УДК 811.161.2(02)

Галина ГРИМАШЕВИЧ

канд. філол. наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ДІАЛЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ПІДЛЯШШЯ В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ФОНЕТИЧНІ РИСИ

2023 року побачило світ нове видання «Країна свого слова. Антологія українськомовного письменства Підляшшя», яке впорядкував та написав до нього передмову Юрій Гаврилюк. Дослідження присвячене актуалізації українського говіркового підляського мовлення в сучасному художньому дискурсі. Увага до означеного регіону зумовлена тим, що він розташований поза межами України, на теренах Польщі, хоча історично й лінгвально є українськомовним. Зауважимо, що впродовж ХХ – ХХІ ст. підляські (надбузько-поліські) говірки як оригінальний діалектний ареал привертали увагу вчених-діалектологів, зокрема Всеволода Ганцова, Федота Жилка, Ярослава Рудницького, Степана Бевзенка, Олекси Горбача, Івана Матвіяса, Ганни Воронич, Григорія Аркушина, які порушували питання

територіального розташування говірок, належність їх до окремого діалектного утворення чи частини західнополіського говору північноукраїнського наріччя, вивчали вплив польської мови та підляське мовлення, акцентували на збереженні говіркових особливостей на цих теренах тощо. Проаналізувавши погляди багатьох учених, Григорій Аркушин вважає підляські говірки західнополіськими, хоча вони й мають деякі специфічні мовні риси, зокрема дифтонги. Крім того, діалектолог видав збірник власноруч записаних діалектних текстів «Голоси з Підляшшя», передавши говіркове мовлення представленої території з максимальним збереженням діалектних особливостей [1]. В антології українськомовного письменства Підляшшя «Країна свого слова» вміщено поезію, прозу, драматичні твори, мемуаристику, усні історії, листування, переклади тощо близько 80 авторів, які свідомо максимально насичують свої твори підляськими діалектизмами, демонструючи таким способом незнищенність і вічність говіркового українського мовлення навіть поза межами своєї країни, актуалізуючи його в текстах.

Джерелами нашої розвідки слугували поетичні тексти Василя Альбічука, Юрія Баєни, Василя Білокозовича та Ірини Боровик, уміщені в зазначеному вище виданні.

Як стверджують діалектологи, одна з визначальних рис підляського етноконтинууму – наявність дифтонгів на місці ъ, давнього [e] та етимологічного [o]. Таку особливість системно спостерігаємо в досліджуваних поезіях усіх авторів, насамперед Юрія Баєни «Землю ти моя»: «*Яблнью розспівана і золотая, кормільницьо*» [2: 81]; «Дай мніе, радуго...»: *Дай мніе, радуго, своуй кольор найхоруоци*»; «дай мніе, сонце, своіе промені *найтепліейши*», «дай мніе, збуоже, своє колуосє *найзолотіейше*», «дайте мніе, риекі, своіе води *найчистіейши*», «дайте мніе, пташкі, своіе пісніе *найміліейши*» [2: 82]; «Біловезька молитва»: «*Цариця веж біелих в небі*», «*і звонкою тішиною глибокою*» [2: 82]; «Шуміт могутні буор»: «*свіет просякнути божою красою*»,

«*Душа у конваліях біелих*», «*Тіхих квіток шепот, передзвон...*», «Ах, як тяжко повірити, што живу на вічній вуйніе добра зо злом...» [2: 83]; «Думками...»: «*Думками-надіємі, паметю, душою й серцьом у рудну вростаю землю*», «*Всіємі коренямі нестримно углиб іду, <...> і через житє несті животворни краплі води вієри, надієї, любові*» [2: 83]; «Патрийотам.....»: «*Вони суоль земліє*» [2: 83]; «В очах твоїх...»: «*В очах твоїх розсвієти рання*», «*У душіє твоюой народілася пієсня*» [2: 83]; «Невідімуї»: «*Не прощайся зо мною бієлою заметієлюю*», а також Василя Білокозовича «Люде ми тяжкої долі»: «*Працюємо цієли своєю вієк*» [2: 84], «Розпач дівчини»: «*Но серце на вієкі моє вже з тобою*» [2: 86] та в поємі Ірини Боровик «Вінець»: «*Пуд лієсом з тобою жалі*», «*О, то нас свієт тогди тішиєв*», «*Всієм дохтор потрієбни, ще як!*», «*Тогди свієт цієли любі, Коб тієло горієло...*» [2: 100–101], «*Радость – чорни пуот, Щастя буоль, Страху муоль, Слюоз роса*» [2: 98] та ін. Системність і послідовність відтворення такої фонетичної риси об'єднує представлені в поезіях терени з українським Поліссям.

Збереження давнього [o] – одна з виразних рис підляських говірок, яка чітко, хоча кількісно значно менше, представлена в досліджуваних поетичних текстах Василя Альбічука «Любив я»: «*Любив пори року, їх кождоє свято*», «*Пієні і звичаї – духовне богатство*» [2: 75]; «*Я тільки з свободи правдиво б міг жити «була і подієлася спільная радость»*» [2: 76].

Автори поезій виразно демонструють ще одну особливість – збереження [i], який має здатність пом'якшувати попередній приголосний і так само є репрезентантом поліського наріччя. Зокрема, регулярно відтворюваною є ця особливість у поезіях Юрія Баєни «Біловезька молітва»: «*Володарка зєльоних брам і сіняви*», «*Одгороджана тішиною незглибляною*», «*І святимі дєрима своєого Царства*», «*принєсі на дрижащих журавлієних струєнах*», «*найтішиє стукот Земліє і серце Пуци*» [2: 82]; «Невідімуї»: «*Не одиходь од мене кроками лієтя*», «*Не кричи криками тішиєни*», «*Не плач сльозами неба*» [2: 83]; Василя Білокозовича «Люде ми тяжкої долі»: «*Болят нам і рукі болят нам і бокі*», «*Што робієті кажди пойме*» [2:

84], «Ратай»: «*Дощ ратая з поля зогнав, не дав доорати загона*» [2: 85] тощо; у поемі «Вінець» Ірини Боровик: «*Розсипалися горошки, полетіли в куточкі*», «*Пройдут роки, ой, пройдут роки. Сні синок, сні без тривоги. Ще не знають, ой, не знають біди Твоїє ноги*» [2: 101–102] тощо.

У царині консонантизму послідовно збережено таку говіркову особливість, як ствердіння [т] в особових формах дієслова, у віршах Юрія Баєни: «*там куди летят журавліни череди*», «*Обимают мене сосни і любов*», «*Колі гай зельони гомоніт*», «*Патрийотам Малої Отчизни гимнув не грают*», «*Фанфари труб'ят – не їм*», «*Не тие руки найвижей пудимают наш переможни стяг*» [2: 82–83]; Василя Білокозовича: «*Віками смокчут з нас кров*», «*Кудли твоїє посівієют од штодьоної біди без часу, руки і ноги зомлієют...*» [2: 84–85], Ірини Боровик: «*Очи затоплят в дорозі*», «*Колеса воза скрип'ят. Кони шальоно біжат. Поля по боках міготят. Хмари небом літят. Пташкі високо кричат*», «*Музиканти пригрівають. Дивчинята штось співають*» [2: 101] та ін.

Крім проаналізованих вище діалектних фонетичних особливостей підляських говірок, у творах поетів-підляшуків спостерігаємо й інші риси, зокрема відсутність подовження приголосних в іменниках середнього роду, яка системно представлена в текстах Ірини Боровик («*У тебе там гостина і сіяє*», «*Мовчаньом, што свіета не знає*», «*Кому – збуоже, кому – зіле*», «*Шелестит збуоже, зіле пахне*» [2: 96–98], «*Над житьом подумати нема колі*» [2: 99], «*Читанє? То не робота*», «*Цілованє коротше од життя*», «*І так колісь бивало, Што з коханя вмірالی*», «*На прощанє, і на щастє Батько скло розоб'є*», «*Розкажи нам своє житє*» [2: 100–102]), значно рідше – в інших авторів: «*І коб помолітись за житє*» [2: 81], «*В житю штоденнум є правна*» [2: 85] та ін.

Спорадично відзначаємо й інші говіркові особливості в системі вокалізму та консонантизму, з-поміж яких – наявність приставного та збереження вставного [г]: «*тогда, як на гуліці било тепло*» [2: 86], «*Нигде не утечеш*» [2: 94], водночас відсутність протетичного [в]: «*До окон загледає*» [2: 94], «*За окном свіета всьо*

росте і росте» [2: 94]; здатність голосного [е] пом'якшувати попередній приголосний: «*Серце твоє **алея** віершув...*» [2: 83], «*Но **серце** на вієкі моє вже з тобою*» [2: 86]; збереження давнього звукосполучення губний+й, насамперед у творчості Ірини Боровик: «*Дієд і баба **сп'ят!**.. Дєрева **шум'ят***», «*Светри **роб'ят**, вишивають і співають*», «*Колеса воза **скрип'ят***» [2: 100–102]; наявність [е] на місці [є] в ненаголошеній позиції: «*Пісок непєлічими в пустинях **памєти**, Всьє з **памєти** втикає*», «*Дивчєнят з **дєсєть** Кругом засядає*» [2: 99]; дисимілятивні зміни: «***Што** вечур покудієлє*», «*О! **Дохтором** бити – то так. Всієм **дохтор** потрієбни, щє як!*» [2: 100].

Отже, проаналізувавши фонетичні діалектні особливості в текстах поетів-підляшуків, можемо зробити висновок про те, що такі риси, архаїчні у своїй основі, системно збережені в мовленні жителів Підляшшя, яке відтворено в художньому дискурсі. Загалом такі елементи яскраво ілюструють особливості фонетики підляських говірок, що проявляються в характерних для цього ареалу мовних явищах, які зближують їх із поліськими, насамперед західнополіськими, говірками північноукраїнського наріччя. Діалектні риси відображають регіональну мовну самобутність та є невід'ємною частиною української діалектної різноманітності, збереженої в просторі й часі. Наше дослідження актуалізувало важливу проблему сьогодення – вивчення українських говірок, які перебувають поза межами України, що сприятиме збереженню унікальної лінгвальної спадщини прикордонних регіонів, а це стало можливим завдяки виданню антології українськомовного письменства Підляшшя «Країна свого слова», яка є надійним джерелом для різноманітних діалектологічних та культурологічних досліджень, оскільки в ній крізь призму художнього мовлення відображено культурну та мовну ідентичність Підляшшя.

Перспективи наукових пошуків убачаємо в дослідженні морфологічних та лексичних особливостей підляських говірок, актуалізованих у художніх текстах, представлених у досліджуваному виданні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аркушин Григорій. Голоси з Підляшшя (Тексти). Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2007. 536 с.
2. Країна твого слова : Антологія україномовного Підляшшя / Упорядк. та вступ Юрій Гаврилюк. Більськ на Підляшші, 2023. 512 с.

UDC 82.0:81'38:82-3(73)-311.6

Ella MINTSYS

*Senior Lecturer of English Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

Yuliia CHORNII,

Victoriia HLUSHAK

*Third-year students of English Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

WAYS OF EXPRESSING IRONY IN LITERARY PROSE (BASED ON IRWIN SHAW'S NOVEL "NIGHTWORK")

The concept of irony has been in the focus of attention of numerous researches, where it has been analyzed from different perspectives for better understanding the phenomenon. Various aspects of this phenomenon have been discussed in such disciplines as linguistics, literary studies, sociology, psychology, and neuroscience, thus giving a multifaceted idea of irony [3: 193]. The concept of irony exists in various historical, philosophical and literary contexts (from Socrates and Aristotle to Postmodernism). Each era has introduced its own nuances to its meaning, but the prospects for its development and study remain open [5], which accounts for the topicality of the present research.

Inés Palacio [8] identified the following basic uses of irony: Socratic irony, rhetoric irony, satiric irony, dramatic irony, tragic irony and metafictional irony

Marcella Bertuccelli [2] lays emphasis on verbal irony and highlights the language means which it can incorporate, such as hyperbole, understatement, simile, metaphor, litotes, etc. However, some authors point out the predicaments in recognizing irony, especially if it overlaps with metaphor [6: 87]. Another taxonomy of irony, suggested by Salvatore Attardo [1] comprises Socratic irony aimed at pedagogical purposes; dramatic irony in which the reader knows something that the character ignores; irony of fate which equals situational irony; and verbal irony which the scholar finds to be context-based.

There are studies discussing the ways of using irony by specific authors. For example, Saakyan [9] discovers that irony is the dominant technique in the works of Theodor Dreiser. Another study analyzes the use of ironic expressions in O. Henry's short story, and reveals how irony is highlighted by fictional elements [7].

The objective of the current research is to analyze implicit ironic connotation created in literary context. The study is based on the novel "Nightwork" by Irwin Shaw [10]. The narration in the novel is presented from the first person. Douglas Grimes, "a personified narrator <...> with well-defined individual human characteristics, a 'teller' recognized by the reader as a distinct person" [4: 40], describes the events, in which he himself takes part and expresses his attitude to them. Because of his irreversible eye problem, he has to change his job from a pilot to nightwork at a hotel. This dramatic change in his life affects his worldview making it highly ironic.

When being a pilot, Douglas regularly took the Wales family to ski resorts. Mr. Wales was a rich man who threw his money around. Although he was generous to Douglas, he aroused controversial feelings in the narrator: "He was not an unpleasant man, I had decided. Just too successful" [10: 9]. Irony in this utterance consists in the contrast between the protagonist's positive attitude to Mr. Wales and his disapproval of the man's success, which provokes jealousy rather than respect and excitement. The use of the litotes "not an unpleasant man" amplifies the ironic effect. It is a combination of verbal and situational irony.

“Sometimes I couldn't help but speculate about what my life would have been like if I hadn't suffered from this small affliction <...>” [10: 10]. In this example the author resorts to verbal irony. Douglas had been stuttering since early childhood. It cast a shadow over his life, made communication with others more difficult, affected his self-esteem, which means that his defect was serious enough, although he bitterly refers to it as “small affliction”. Thus, the author highlights a deep emotional personal struggle that Doug faces.

One night, after a man in room 603 died during Douglas' shift, he called the ambulance. When it arrived, instead of an expected highly trained medical professional to deal with an emergency case, he saw paramedical personnel and thought: “They don't waste doctors on ambulances in Manhattan, but dress up an orderly who is something of a medical technician and good enough to give first aid and who can usually be depended upon not to kill a patient on the spot” [10: 25]. By means of using the metaphor “They don't waste doctors on ambulances” and the hyperbole “not to kill a patient on the spot”, the author mocks at American health care system, suggesting that it prioritizes cost-cutting by using less qualified medical staff.

In Washington DC Douglas Grimes meets with his old pal, Jeremy Hale, with whom he went to school together, and who works at the State Department. After a poker game visited by a lot of influential people, Jeremy shares his ideas about the entire state system which is rotten and corrupt. Saying, “We live in the age of the Bensons, the smooth poison-droppers, who know from birth that the way up is through the sewer” [10, 84], he means that only schemers and manipulators can succeed in that society. The ironic effect here is created with the help of the allusion “the Bensons” – a reference to Benson, one of the malicious visitors of the poker party; the oxymoron "smooth poison-dropper" which refers Benson who delivers harmful and deceitful remarks and spreads gossip in a deceptively pleasant manner; and the metaphor “the way up is through the sewer” implying that contrary to the general belief that climbing a career ladder is associated with hard work, now it is impossible to achieve success in a fair way,

without lies and manipulations. In this example irony is so bitter that it borders on sarcasm.

Another example of verbal irony is found in Jeremy Hale's tirade where he complains of his life in which he is trapped, trying to arouse his friend's sympathy and simultaneously save his face and justify his adultery and lies: "I put on a good act," Hale said lifelessly. "I have to. I'm a dandy little old liar. <...> Happy civil servant, happy husband, happy son-in-law, happy father of two ..." [10: 84]. The repetition of the word "happy" is aimed at emphasizing Jeremy's frustration and letting the reader understand how much the character is forced to pretend to be contented with his life when in fact he is not, feeling helpless to change the situation, or maybe unwilling to do it as he enjoys all the material benefits.

The analysis of the novel "Nightwork" by Irwin Shaw proves that it is abundant in ironic utterances, which makes it possible to assert that irony is a characteristic feature of the author's style. Concluding that most of the cases of irony are those of verbal irony, the study fully supports S. Attardo's contention that it is context-based. Moreover, various stylistic devices and expressive means, such as metaphor, allusion, hyperbole, oxymoron, repetition, etc., contribute to creating ironic effect. The results of the current research can be used in teaching Literary Studies, Stylistics, Text Analysis and are helpful in developing students' analytical and critical thinking.

REFERENCES

1. Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*. 32, 793-826. DOI:10.1016/S0378-2166(99)00070-3
2. Bertuccelli, M. (2028). Irony as a complex attitude. *Lingue Linguaggi*. 26, 59-80. DOI 10.1285/i22390359v26p59 (Retrieved on 27.01.2025)
3. Bokus, B., & Kałowski, P. (2016). Figurative language processing. Introduction to the issue. *Psychology of Language and Communication*. DE GRUYTER. 20(3), 193-198. DOI: 10.1515/plc-2016-0012 (Retrieved on 28.01.2025)

4. Bystrov, Ya. (2014). *Interpreting English Fiction: Theory and Practice: Coursebook*. K.: Lenvit. 216 p.
5. Colebrook C. (2004). *Irony. The New Critical Idiom*. London & New York: Routledge. 187 p.
6. Kulchytska, O., & Malyshevskaya, I. (2022). Contemporary Free Verse from American and Ukrainian Readers' Perspectives. *Respectus Philologicus*. 42(47), 76–93. DOI: <http://dx.doi.org/10.15388/RESPECTUS.2022.42.47.110> (Retrieved 28.01.2025)
7. Lwin, M. (2020). A Study of the Use of Irony Highlighted by Fictional Elements in the Short Story “The Gift of the Magi” by O. Henry. *Yangon University of Foreign Languages Research Journal*. 11(2), 213-220. URL: <https://meral.edu.mm/records/6699> (Retrieved on 27.01.2025)
8. Palacio, I. L. (2020). A scenario-based approach to irony. Structure, meaning and function. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones. 407 p.
9. Saakyan, R. (2023). Irony in English-Language Fiction as an Expression of the Author's Worldview on the Example of Theodore Dreiser's Creativity. *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*. 4(4). URL: <https://cajlp.centralsianstudies.org> (Retrieved on 27.01.2025)
10. Shaw, I. (1975). *Nightwork*. N.Y.: A Dell Book. 318 p.

УДК 811.111'373'42:32

Тетяна МІЩЕНКО

канд. філол. наук, доц.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Анна ГОЛЮШЕВА

студентка IV курсу

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФУНКЦІЇ СОМАТИЗМІВ У СТАТТЯХ ПОЛІТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ

(НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ САЙТУ BBC)

У сучасній лінгвістиці особлива увага приділяється вивченню мовних одиниць у різних видах дискурсу, зокрема у його медійному різновиді. Серед таких одниниць важливе місце посідають соматизми. Термін «соматичний» має грецьке походження (від грец. *soma* – тіло) і використовується в біології та медицині зі значенням «пов'язаний з тілом людини». У сучасній лінгвістиці соматизми потрактовуються як «засоби мовної концептуалізації світу через призму будови тіла людини, що виявляються на різних рівнях мовної системи» [2: 461], тому що «соматична лексика відображає універсальні для всього людства поняття, оскільки організм людини у своїй будові є однаковим незалежно від расової чи національної приналежності» [2: 461].

Сучасна лінгвістика пропонує різні підходи до класифікації соматизмів, але найпоширенішим є семантичний підхід, за яким виокремлюють такі групи соматизмів залежно від позначуваних ним частин тіла [1: 157]:

Сомонімічна лексика – назви частин і областей людського тіла (*head, arm, leg, face, back* тощо);

1. Остеонімічна лексика – назви кісток людського тіла та їх з'єднань (*skull, bone, joint* тощо);

2. Спланхнонімічна лексика – назви внутрішніх органів (*heart, liver, lungs* тощо);

3. Ангіонімічна лексика – назви кровоносної системи (*blood, vein, artery* тощо);

4. Сенсонімічна лексика – назви органів чуття (*eye, ear, nose* тощо);

5. Лексика на позначення хвороб, недугів і проявів людського організму (*pain, fever, rash* тощо).

Соматизми функціонують у медіа-дискурсі, який є основним каналом передачі інформації та формування громадської думки. Медіа-дискурс є

«сукупністю процесів і продуктів мовленнєвої діяльності у сфері масової комунікації», відіграючи важливу роль в організації соціальної взаємодії та комунікації на різних рівнях. Він охоплює як інформаційний компонент, що забезпечує передачу фактів, так і оцінний, що сприяє формуванню емоційних і ціннісних орієнтирів [3: 63].

Соматизми мають низку важливих функцій у мові [5: 145], які реалізуються у медіа-дискурсі:

Номінативна функція – пряме називання частин тіла та пов'язаних з ними явищ: анатомічні назви (*arm, leg, head*); фізіологічні процеси (*breathing, blinking*); стани організму (*fever, pain*).

2. Когнітивна функція – участь у процесах концептуалізації дійсності: просторова орієнтація (*head up, face down*); емоційні стани (*heart-broken, hot-headed*); ментальні процеси (*to keep in mind, to get one's head around*).

3. Прагматична функція – використання в комунікативних цілях: експресивне вираження (*my heart bleeds*); оцінка (*to have the heart of gold*); вплив на адресата (*to open someone's eyes*).

Об'єктом нашого дослідження стали соматизми у статтях політичної тематики сайту *BBC*, оскільки політика є центральною темою світових ЗМІ. На основі аналізу новинних статей *BBC* за 2022-2025 роки нами було виокремлено такі основні функції соматичних одиниць: експресивна (створення емоційного впливу); оцінна (вираження ставлення до подій); структуруюча (організація тексту, його логічність і зв'язність); когнітивна (пояснення складних концептів).

Експресивна функція виявляється через використання соматизмів для посилення емоційного впливу на читача. Наприклад, у статті під заголовком «*All eyes on Speaker Lindsay Hoyle at Prime Minister's Questions*» (*BBC.com 28.02.2024*): «*All eyes will be on the Speaker of the House of Commons, Sir Lindsay Hoyle*», де *all eyes* є метонімією, що вказує на важливу ситуацію чи подію, на якій зосереджена увага багатьох людей. Крім того, використання цього соматизму двічі натякає на

відчутну напругу та очікування якогось результату від промови. Такий вираз робить текст більш виразним та емоційно насиченим.

Оцінна функція реалізується через соматичні фразеологізми, які передають ставлення автора до подій чи явищ, що демонструє наступний приклад: «*I advise officials to appreciate this presence and, instead of dealing with it unjustly, **extend a helping hand to them***» (BBC.com 06.12.2022). У наведеному висловленні фразеологізм *to extend a helping hand*, спираючись на концептуалізацію простягнутої для порятунку руки як надання допомоги та підтримки у будь-якій сфері, створює позитивну оцінку потенційно можливих дій іранського уряду, протилежних до тих, що він проводить наразі. Таким чином формується негативна оцінка поточних дій можновладців.

Структуруюча функція соматизмів реалізується через їх використання для організації новинного тексту, який включає наступні компоненти: короткий огляд, що складається із заголовка та ліду, котрі дають читачеві загальне уявлення про зміст матеріалу; блок головної події, що становить основний інформаційний привід; фон або контекст події, її історія, вербальні реакції учасників та експертів, а також коментарі, що дозволяють глибше зрозуміти значення та наслідки описуваної події [4: 169].

Наприклад, у заголовку статті про суданських генералів «*Sudan crisis: Burhan and Hemedti – the two generals **at the heart of the conflict***» (BBC.com 17.04.2023) знаходимо метафорично ужитий соматизм *heart* у складі фразеологізму *at the heart of*, де біологічна роль серця як життєво важливого органу, що приблизно знаходиться в центрі людського тіла, переосмислюється як центр або основа чогось. Уживаючись у заголовку, одиниця *at the heart of* привертає увагу читача, вказуючи на основу військового конфлікту в Судані.

У блоці головної події, який за змістом схожий із заголовком, знову повторюється соматичний фразеологізм *at the heart of*, закарбовуючи у пам'яті читачів, хто є винуватцями війни: «***At the heart of it are two generals: Abdel Fattah***

al-Burhan, the leader of the Sudanese Armed Forces (SAF), and Mohamed Hamdan Dagalo, better known as Hemedti, the head of the paramilitary Rapid Support Forces (RSF)». Крім того, у наведеному блоці головної події у метафоричному значенні вживається соматизм *head*, яке спирається на біологічну роль голови, у котрій мозок контролює всі процеси в організмі, що й формує її символіку керівництва, представляючи головнокомандувача Сил швидкої підтримки (*head of the paramilitary RSF*) як причину збройного конфлікту.

У заключній частині статті «*Gen Burhan and Hemedti have both faced calls from civilian leaders and victims of the conflict in Darfur and elsewhere to face trial for alleged abuses.*» ужитий двічі соматизм *to face* з метафоричним переосмисленням сприйняття світу через прямий зоровий контакт, тобто не відвертаючись, підкреслює наслідки дій двох генералів, а саме заклики цивільних (*calls from civilian leaders and victims of the conflict*) про притягнення військових до суду (*trial for alleged abuses*). Така послідовність соматизмів створює цілісну образну систему тексту, надає йому логічності та зв'язності.

Когнітивна функція досліджуваних одиниць реалізується через використання соматизмів для пояснення складних концептів шляхом їх метафоризації через тілесний досвід людини. У статті «*Chris Mason: Political heat map flashes red over Treasury*» (BBC.com 15.01.2025): «*From the prime minister's perspective, the aspirin of resignation eases the Tulip Siddiq headache he has had to endure.*», де метафоричне використання соматизму *headache* дозволяє представити складну політичну проблему як хворобу, що потребує «лікування», крім того *headache* вказує на складні або напружені стосунки між Кріс Мейсоном та Тюліп Сіддік, де відставка є одним із вирішенням проблеми, переосмисленим як ліки (*the aspirin of resignation*).

Отже, проведений аналіз показує, що в новинних статтях BBC політичної тематики соматизми уживаються в метафоричному значенні або у складі фразеологічних одиниць та реалізують експресивну, оцінну, структуруючу та

когнітивну функції, які допомагають ефективно передавати інформацію, впливати на читача та створювати яскраві, зрозумілі образи через метафоризацію досліджуваних одиниць. Їх використання робить новинні тексти більш виразними та доступними для сприйняття широкою аудиторією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Підгірна В. Н. Типологія соматизмів в українській мові: структурно-семантичний аспект. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2021. Вип. 70. С. 156–159.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. 2-ге вид., випр. і доп. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2023. 890 с.
3. Bell A. The Language of News Media. Oxford : Blackwell Publishers Ltd, 2019. 296 p.
4. Dijk T. A. van. News as Discourse. New York : Routledge, 2020. 208 p.
5. Kövecses Z. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge : Cambridge University Press, 2023. 244 p.
6. BBC. 28.02.2024. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-68422192>
7. BBC. 15.01.2025. URL: <https://www.bbc.com/news/articles/cly90yd1w7wo>
8. BBC. 17.04.2023 URL: <https://www.bbc.com/news/world-africa-65297714>
9. BBC. 06.12.2022 URL: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-63871863>

УДК 811.111

Inna SAVCHUK

*PhD in Linguistics, Ass. Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University*

Olga PTASHNYK

Zhytomyr Ivan Franko State University

STRUCTURAL AND SEMANTIC PROPERTIES TO CATEGORIZE PHARMACEUTICAL TERMS IN MODERN ENGLISH MEDICAL DISCOURSE

The current stage in the development of linguistics and terminology is characterized by the increased interest in the study of semantic processes that occur within the framework of terminologies. Various terminological systems are in a continuous process of change, which largely relies on the latest methods of national term formation. Due to the rapid development of the pharmaceutical industry, a substantial categorizing of the terms for effective intercultural communication is required. Pharmaceutical terminology is a specific subsystem of the English language, which has its own lexical and grammatical features. However, the lack of a clear systematization of English pharmaceutical terms creates difficulties in their use in scientific research, teaching and practical activities. The lexical and grammatical features of such terms are important for the proper understanding of their functions and meanings in context [5; 6]. The problem lies in the need to study and organize English pharmaceutical vocabulary according to grammatical features in order to increase the accuracy and effectiveness of their use in international communication, as well as to create appropriate methodological recommendations for linguists and specialists.

Scientists are making a significant contribution to establishing the systematization of English pharmaceutical terms according to grammatical features [5; 6; 8], however, there is a need for further research to improve the methods of their classification and use in professional activities. *The aim of the study* is to systematize English pharmaceutical terms according to grammatical characteristics, to determine their structural features and patterns of functioning in professional speech. To achieve the goal, the analysis of semantic and grammatical properties of pharmaceutical terminology is provided, as well as the establishment of principles for its classification.

Pharmaceutical terminology is one of the most important components of scientific discourse in the field of medicine and pharmacy, which requires accuracy and

systematization to facilitate the understanding and use of terms in various professional contexts [1; 3]. Structurally, English pharmaceutical terminology consists of a large number of complex and multi-component terms often polysemic in nature, possessing several meanings which vary in different contexts. For example, the word *dose* can mean both '*the amount of a drug*' and '*the process of administering this drug to a patient*' [1; 2]. Grammatical analysis of pharmaceutical terms involves the study of their morphological structure and syntactic functions in a sentence.

Morphologically, the terms in pharmaceutical English are primarily complex and frequently contain prefixes, suffixes, or compound words. For example, terms such as *antihypertensive* or *antibiotic* include the prefix *anti-*, indicating opposition to a certain process or disease [8]. Considering parts of speech, nouns denote objects related to medical drugs (*antibiotic, vaccine*), adjectives describe properties (*antiviral, therapeutic*), and verbs indicate processes (*administer, prescribe*). Terms ending in *-ic* or *-al* function as adjectives and indicate the properties of drugs or treatments. The prefix *anti-* means 'opposition', *hypo-* signals deficiency, and *hyper-* means 'excess' denoting certain conditions or treatment processes.

In terms of syntactic constructions, pharmaceutical terms normally function as nouns or adjectives in complex syntactic structures. For example, in phrases such as *clinical trial* or *placebo-controlled study*, the terms are part of more complex scientific descriptions and have clearly defined functions in the structure of the sentence [3]. Morphological analysis of pharmaceutical terms allows for a better understanding of their formation and functioning, which is important for their correct interpretation and use in scientific and professional texts [1]. For example, the terms *antihistamine* or *hyperglycemia* have a complex structure that includes both prefixes and roots.

On the whole, the study showed that modern English pharmaceutical terminology is a dynamic system that is constantly evolving and adapting to new scientific discoveries and achievements. This emphasizes the need for regular updating and revision of existing terminological databases and dictionaries to ensure accuracy and compliance

with modern scientific requirements [4; 7]. Such an approach contributes to maintaining the relevance of terminology and ensuring effective communication between specialists all over the world.

Thus, the systematization of English pharmaceutical terms according to semantic and grammatical features is an important stage in the development of the professional lexicon.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беляєва Л. М. Англomовна фармацевтична термінологія: лексико-семантичні та функціональні аспекти. Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. 190 с.
2. Лук'янова Т. П. Англійська мова професійного спрямування (фармація). Навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2015. 244 с.
3. Мисик А. М. Систематизація англійської медичної термінології за граматичними ознаками. Наукові записки Ніжинського державного університету. Серія: Філологічні науки, 2017. № 1(1). С. 115–119.
4. European Medicines Agency. Guideline on the Use of Terms and Conditions for Marketing Authorisations*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/guideline-use-terms-conditions-marketing-authorisations_en.pdf (дата звернення: 08.12.2024).
5. Jackson H., Amvela E. Z. Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology. London: Continuum, 2000. 259 с. URL: https://books.google.com.ua/books?id=gzjnGTaa26oC&pg=PP7&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false (дата звернення: 30.01.2025).
6. O'Grady W., Archibald J., Aronoff M., Rees-Miller J. Contemporary Linguistics: An Introduction. Boston: Bedford/St. Martin's, 2010. 735 с. URL: <https://ia801005.us.archive.org/29/items/ContemporaryLinguisticsAnIntroductionWilliamOGrady/Contemporary%20Linguistics%20->

[%20An%20Introduction%20%28William%20O%27Grady%29.pdf](#) (дата
звернення: 30.01.2025) .

7. United States Pharmacopeia (USP). USP Dictionary of USAN and International Drug Names. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.usp.org/products/usp-dictionary> (дата звернення: 08.10.2024).
8. Quirk R., Greenbaum S., Leech, G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman, 1985. 1779 с.

Електронне видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**